سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة

10

## المؤشرات الدالة على

# صعوبات التعلم لأطفال الروضة

دراسات تطبيقية


**أ.د. عادل عبدالله محمد**

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

mohamed khatab

https://t.me/kotokhatab

المؤشرات الدالة على

# صعوبات التعلم لأطفال الروضة

الناشـــــر : **دار الرشـاد**
العنـــــوان : ١٤ شارع جواد حسني ـ القاهرة
تليفـــــون : ٣٩٣٤٦٠٥
رقم الإيداع : **٢٢٥٩٥/ ٢٠٠٥**
الترقيم الدولي : x- 040 - 364 - 977
جمع وطبع : **عربية للطباعة والنشر**
العنـــــوان : ١٠٠٧ ش لسلام ـ أرض اللواء ـ المهندسين
تليفـــــون : ٣٢٥٦٠٩٨ـ٣٢٥١٠٤٣
**جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة**
الطبعة الأولى : ١٤٢٦ هـ ـ ٢٠٠٦ م
غـــــلاف : عبادة الزهيري

# المؤشرات الدالة على

# صعوبات التعلم لأطفال الروضة

## دراسات تطبيقية

أ. د. عادل عبدالله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

بسم الله الرحمن الرحيم

# إهـــــــداء

إلى من حملوا عني ..
وتحملوا مني .. الكثير والكثير ..
حتى صدر هذا الكتاب
لأختتم به حلقات هذه السلسلة
زوجتي .. وأولادي ..

# مقدمة

الحمد لله رب العالمين الذى خلقنا فسوانا فعدلنا فى أحسن صورة ﴿ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ (٧) فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾ [الانفطار ٧-٨] ، والذى فضلنا على جميع مخلوقاته ، فخلق لنا جميع الوسائل التى من شأنها أن تعيننا فى اكتساب العلم والمعرفة ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل : ٧٨] ، ﴿ ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ [السجدة : ٩] ، ﴿ قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ [ الملك: ٢٣] فجعلنا بذلك خلفاء له فى الأرض ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: ٣٠] . من هنا كان حرى بهذا الخليفة أن يحقق متطلبات الخلافة المناطة به ، فيعمل على تحصيل العلم والمعرفة بالشكل الذى يساعده على أن يحقق ذلك . وصلوات ربى وسلامه على خير خلقه ، وخاتم رسله المبعوث رحمة للعالمين ، والمعلم الأول للبشرية ، الذى حثنا على أن نطلب العلم ، وأن نبذل فى سبيله كل ما يساعدنا على أن نكون خلفاء لله فى الأرض بحق ، وعلى آله ، وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين .

وبعد . . .

تعد صعوبات التعلم فى واقع الأمر بمثابة إحدى فئات التربية الخاصة ، بل إنها فى

واقع الأمر تعتبر هي أكثر هذه الفئات عدداً ، كما أنها لا تشترك معها في الوصم وهو الأمر الذي جعل الكثيرين من المعلمين يفضلون تشخيص العديد من الأطفال على أنهم كذلك . ومن هنا يرى الكثيرون أن زيادة العدد التي شهدتها هذه الفئة إنما تعكس في الواقع رداءة الإجراءات التشخيصية المتبعة من جانب المختصين . ويشهد الواقع أن صعوبات التعلم كإعاقة تستمر مدى الحياة أي أنها لا تنتهي أو تختفي إذا ما اتبعنا برنامجاً معيناً سواء كان ذلك البرنامج برنامجاً للتدخل المبكر ، أو برنامجاً انتقالياً، أو برنامجاً للتدريس العلاجي ، أو خطة تربوية فردية . كذلك فإنها يمكن أن تظهر في أي وقت في حياة الفرد ، أي أن الفرد يمكن أن يولد كذلك ، ويمكن أن يكتسبها في أي وقت بعد ميلاده ، ويظل الأساس هو أن يؤثر ذلك على الجهاز العصبي المركزي للطفل فيؤدي بالتالي إلى اختلال أو قصور في الأداء الوظيفي للمخ من جانبه والذي يستمر معه على الدوام ، وهو الأمر الذي يوضحه ذلك التعريف الذي قدمته اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم والذي يمثل مع التعريف الفيدرالي أو تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية أهم وأشمل تعريفين تم تقديمهما لصعوبات التعلم .

ونظراً للخلط الذي يوجد بين صعوبات التعلم وغيرها من المصطلحات أو الموضوعات الأخرى كالتأخر الدراسي وبطء التعلم والتي تشترك جميعها في انخفاض التحصيل والتي يقف النموذج السلوكي في تفسير صعوبات التعلم وراءها، وربما يكون هو سببها حيث يرفض هذا النموذج فكرة أن يكون القصور أو الخلل النيورولوجي هو العامل الوحيد الذي يؤدي إلى صعوبات التعلم ، ويرى أن هناك عوامل خارجية تسبب صعوبات التعلم وهو أمر خاطىء أدى إلى ذلك الخلط والتداخل .

إلا أننا مع ذلك لا يمكن أن نصل إلى التشخيص الدقيق لتلك الصعوبات دون أن نستخدم على الأقل أحد اختبارات المسح النيورولوجي ، أو اللجوء إلى الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة في هذا الصدد ، ومن ثم يمكن أن نستخدم الأشعة المقطعية على المخ ، أو أشعة الرنين المغناطيسي ، أو أشعة البوزيترون ، أو غيرها فضلاً

عن محكاتها الثلاثة المعروفة وهى محك التباين ( أى التباين بين مستوى الذكاء العادى أو العالى ومستوى التحصيل المتدنى ) ، ومحك الاستبعاد ( أى استبعاد أن ترجع صعوبات التعلم إلى أى إعاقة عقلية ، أو سمعية ، أو بصرية ، أو اضطراب انفعالى ، أو سلوكى ، أو أى قصور بيئى ، أو اجتماعى ، أو اقتصادى ، أو ثقافى أى ألا ترجع إلى أى عوامل خارجية . كما تضيف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم فى تعريفها أنه قد تتزامن حالات معينة مع صعوبات التعلم مثل تلك المشكلات التى قد تحدث فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى، والإدراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى، ولكن مثل هذه المشكلات فى حد ذاتها لا تمثل أى صعوبة من صعوبات التعلم ، كما أنها لا تعتبر من صعوبات التعلم ) ، وأخيراً محك التربية الخاصة ( أى مدى حاجة الحالة للتربية الخاصة من ناحية ، ومدى قابليتها للاستفادة منها من ناحية أخرى ) فإن ذلك إنما يتطلب وجود محتوى أكاديمى معين أى منهج محدد لا يستطيع طفل عادى أو عالى الذكاء أن يستوعبه نتيجة لوجود خلل أو قصور فى أدائه الوظيفى العقلى وهو الأمر الذى يصعب بطبيعة الحال أن يتوفر فى الروضة حيث لا توجد مثل هذه المناهج فيها.

ومع ذلك فإن هذا لا يعنى أن صعوبات التعلم لا تظهر إلا أثناء المرحلة الابتدائية وتلقى الطفل لتعليمه النظامى بها ، أو أنها لا تظهر فجأة خلال هذه المرحلة ، بل لا بد من ظهور ما يدل عليها من سلوكيات خلال مرحلة الروضة لأنه من المنطقى ألا تبدأ صعوبات التعلم فجأة تحت أى ظروف ما لم تحدث ظروف قهرية طارئة تؤدى بالطفل إليها كما يحدث فى بعض الحالات المرضية أو الحوادث . ومن ثم تشهد مرحلة الروضة بدايات صعوبات التعلم وذلك على هيئة سلوكيات منبئة بها ، أو مؤشرات تدل على التعرض اللاحق من جانب الطفل لها . ولذلك يرى البعض أننا يجب ألا نطلق عليها صعوبات التعلم بل المؤشرات الدالة عليها وهى ما يطلق عليها المهارات قبل الأكاديمية Preacademic Skills مثل الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان . ويعد القصور فى مثل هذه المهارات سبباً مباشراً لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة سواء صعوبات القراءة ،

أو الكتابة ، أو الحساب فى حين يرى آخرون أن نسميها صعوبات التعلم ، هكذا بشكل مباشر ، حتى نؤهل أنفسنا لذلك ، ونتعامل معها على هذا الأساس .

ومن هذا المنطلق فإن الكتاب الحالى يتضمن سبعة فصول تمثل جميعاً دراسات منشورة أردنا أن نقدم من خلالها أفكاراً محددة ، وأن نسهم أولاً فى فك الاشتباك بين المفاهيم المتداخلة فى هذا الميدان الهام . وأن نسهم بعد ذلك فى توفير إطار نظرى متكامل لصعوبات التعلم فى مرحلة الروضة وهو الموضوع الذى تكاد تخلو المكتبة العربية من أى كتابات فيه إلا فيما ندر ، ولذلك فقد كانت ولا تزال هناك حاجة ملحة لتقديم هذا الموضوع إلى الباحثين ، والدارسين العرب ، والأخصائيين فى هذا المجال فضلاً عن أولياء أمور مثل هؤلاء الأطفال وهو الأمر الذى نرجو أن يكون هو البداية الحقيقية للتناول العلمى الثاقب لهذه الشريحة العمرية . ولذلك فقد جاءت هذه الفصول على النحو التالى :

1 - قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .
2 - النمو العقلى المعرفى وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.
3 - بعض المتغيرات أو العمليات المعرفية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .
4 - المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .
5 - الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .
6 - قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .
7 - برنامج للتدخل المبكر للحد من الآثار السلبية المترتبة على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

وبالنظر إلى هذه الفصول كما تعكسها عناوينها نجد أنها تتناول هذا الموضوع بشكل شامل بحيث يمكن أن تسهم فى حد ذاتها فى الاكتشاف المبكر لأى طفل يعانى من إحدى هذه الحالات وذلك من خلال مثل هذه المؤشرات ، والتعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى للطفل ، وبعض العمليات المعرفية لديه مثل الانتباه ، والإدراك ،

والذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ثم المهارات الاجتماعية للطفل ، ومدى استعداده للالتحاق بالمدرسة ، والاستفادة مما يتم تقديمه فيها من تعليم أكاديمي فضلاً عن اختلاف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وفقاً لأنماط القصور في مهارات الطفل قبل الأكاديمية ، وأخيراً برنامج للتدخل المبكر للحد من تلك الآثار السلبية التي تترتب على قصور المهارات قبل الأكاديمية لطفل الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . وتقدم هذه الفصول بذلك الأساليب اللازمة لتقييم وتشخيص حالة الطفل إلى جانب الأسس والركائز الضرورية لتخطيط ، وإعداد ، وتقديم برنامج التدخل المبكر أو الخطة التربوية الفردية وذلك بما يناسب حالة الطفل ، وخصائصه ، وتراعي حاجاته ، وتسهم في إشباعها وهي الأمور التي سوف نعرض لها بالتفصيل على امتداد هذه الفصول .

وأخيراً .. أسأل الله سبحانه وتعالى أن أكون قد وفقت في عرضي لهذا الموضوع الهام بتلك الكيفية االتي يعرض الكتاب لها ، وأن تعم الفائدة منه ، وأن يملأ الفراغ الذي تعانيه المكتبة العربية في التربية الخاصة في هذا الموضوع ، وأن يجد فيه كل من يلجأ إليه ضالته المنشودة ، وأن يفتح الطريق لمزيد من البحوث الجادة في هذا الموضوع..

والله من وراء القصد ، ، ،

**أ.د./ عادل عبد الله محمد**

## المحتويات

الفصل الأول :

قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال

الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم .......... ١٧

الفصل الثاني :

النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي

قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر

لصعوبات التعلم ..............................٥٣

الفصل الثالث :

بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة

ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية

كمؤشر لصعوبات التعلم ........................ ١١٩

الفصل الرابع :

المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي

قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر

لصعوبات التعلم ..................................١٩١

الفصل الخامس :

الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور بعض

المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة
كمؤشر لصعوبات التعلم ........................ ٢٣٩
الفصل السادس :
قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال
الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ... ٢٨٣
الفصل السابع :
فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد
من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور
مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم .. ٣٢٣

الفصل الأول

# قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

بالاشتراك مع
د/ سليمان محمد سليمان

مقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم بمثابة فئة جديدة نسبياً من تلك الفئات التى تضمها التربية الخاصة حيث حددتها الحكومة الفيدرالية الأمريكية على أنها كذلك منذ عام 1969 . ومع ذلك فهى تعتبر الآن أكبر فئة من هذه الفئات حيث تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتم قبولهم فى التربية الخاصة . ورغم ذلك فإننا لا نزال غير قادرين على أن نحدد جوهر مثل هذه المشكلة على وجه الدقة ، ومن ثم فإننا لانستطيع أن نقوم بتحديد صعوبات التعلم بلغة متقنة ومحكمة وهو الأمر الذى لايعنى مطلقاً أن تلك الصعوبة أو الصعوبات التى تعانى منها هذه الفئة لا تعد حقيقة واقعة ، بل العكس هو الصحيح .

ومن جانب آخر لا نزال هناك نقطتان تثيران الجدل وتسببان العديد من المشكلات فى هذا الصدد تتمثلان فيما يلى :

1 - تعريف صعوبات التعلم .

2 - الإجراءات المتبعة فى سبيل تشخيص وتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد فى الأساس على وجود محتوى أكاديمى معين يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله فيه إلى ما يوازى نسبة ذكائه التى عادة ما تقع فى المستوى العادى فإن الأمر لا يكون كذلك فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمى الذى نتحدث عنه ، ولكن توجد تلك المهارات

قبل الأكاديمية التي يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمي للطفل . وبذلك فإن التعرف المبكر على مستوى هذه المهارات سوف يكون من شأنه الإسهام في الحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادتها مستقبلاً ، كما سيكون من شأنه الحد مما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية بالنسبة للطفل .

## الإطار النظري

يرجع ظهور مجال صعوبات التعلم في الواقع إلى افتراض أن الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في قدرتهم على استقبال وتفسير المثيرات البصرية والسمعية أي أنهم يعانون من مشكلات في العمليات السيكلوجية ، وأن مثل هذه المشكلات في الواقع ليست هي نفسها مشكلات حدة الإبصار والسمع التي تتضح في حالات الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية ، ولكنها تعد بدلاً من ذلك مشكلات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية المختلفة ، وهو ما يمكن أن نستخدم التدريبات المختلفة للتغلب عليه أو الحد منه . ويرى الباحثون أن هذه التدريبات الإدراكية أو الإدراكية الحركية لا تؤدي إلى أي فوائد تعود على مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة . ومن ثم فإن القليل جداً من المعلمين هم الذين يقومون باستخدام مثل هذه الممارسات في الوقت الراهن . ويشير تورجيسين ( 2001 ) Torgesen إلى أن نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا المضمار قد كشفت عن أن التدريب الإدراكي يعد غير فعال في هذا الصدد .

وقد شهد مطلع الستينيات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman تقديم اقتراح من جانب صامويل كيرك Samuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلمLD learning disabilities ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من النعوت التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبياً ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم . وكان من المحتمل أن تتم الإشارة إلى الواحد من هؤلاء الأطفال على أنه يعد واحداً من هذه الفئات الأربع التالية :

1 - ذوو الإصابات الدماغية البسيطة. minimally brain injured

2 - بطيئو التعلم. slow learners

3 - المتعسرون في القراءة. dyslexic

4 - ذوو صعوبات الإدراك. perceptually disabled

إلا أن الدراسات الحديثة قد أوضحت عدم انطباق أي من هذه النعوت على ذلك الطفل. ومما لا شك فيه أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو ذلك الطفل الذي يوجد لديه تفاوت بين مستوى ذكائه ومستوى تحصيله حيث يكون مستوى ذكائه عادياً تقريباً ولكنه مع ذلك لا يتمكن من التحصيل الذي يتفق مع قدراته الكامنة التي تم قياسها باستخدام اختبار ذكاء مقنن، ولا يصل إلى مستوى الأداء المتوقع منه في ضوء مستوى ذكائه.

ومع ذلك فإن الوضع الأفضل في هذا الإطار كما يشير كافيل Kavale (2001) لايتمثل في استخدام التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل على أنه المحك الوحيد لتحديد صعوبات التعلم بل يتم بجانبه استخدام مقاييس أخرى للعمليات السيكلوجية المختلفة كما يرى تورجيسين ( Torgesen ( 2001. ويتم فضلاً عن ذلك استخدام محك آخر أساسي بجانبه يتمثل في عدم قدرة الطفل على الاستجابة لبرنامج التدخل الذي يتم استخدامه داخل الفصل، أو لتلك الجهود التي تبذلها المعلمة. ومن ثم سوف يتم الانتظار في تحديد صعوبات التعلم إلى أن يصعب على الطفل بعد ذلك الوصول إلى مستوى تحصيل يوازي أو يساوي مستوى تحصيل أقرانه بالفصل أو يقترب منهم على الأقل كما يرى جريشام (Gresham ( 2001.

ويعني مصطلح صعوبة التعلم النوعية أو المحددة specific وفقاً للتعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم(1997) وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. ويتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك

البسيط minimal brain dysfunction ، وعسر القراءة dyslexia ، والحبسة الكلامية التطورية developmental aphasia . ولايتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التى تعتبر فى أساسها نتيجة لإعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلى ، أو اضطراب انفعالى ، أو أى قصور بيئى ، أو ثقافى ، أو اقتصادى يعانى الطفل منه . هذا وتتحدد المجالات التى يتضمنها التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم بحيث تضم المجالات التالية :

perceptual disabilities ، وإصابات الدماغ ، واختلال الأداء الوظيفى الدماغى

- القراءة الأساسية .basic reading
- القراءة .
- التهجى .
- الفهم أو الاستيعاب .
- الفهم السماعى .listening comprehenion
- التعبير المكتوب . written expression
- التعبير الشفوى .
- العمليات الحسابية .
- التفكير الرياضى .

أما تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم فيرى أنه « تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث

مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » . وترى الحكومة الفيدرالية الأمريكية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين 5 - 6% تقريباً بين التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر . كما أن نسبة انتشارها بين البنين إلى البنات تساوى 3 : 1 تقريباً . ومن الواضح أن العديد من الأسباب التي تؤدى إلى صعوبات التعلم أو أغلب تلك الأسباب يمكن أن يؤدي إلى التخلف العقلي وذلك اعتماداً على مدى حدة تلك الحالة في حد ذاتها ، أى أنها إذا ما ارتفع مستواها تؤدى إلى التخلف العقلي ، بينما إذا قل هذا المستوى فإنها تؤدى إلى صعوبات التعلم .

ويعتبر وجود أوجه قصور أكاديمية بمثابة الخاصية المميزة لأولئك الأطفال ذوى صعوبات التعلم. ومن المعروف أنه إذا لم توجد أي مشكلة أكاديمية لديهم فإنه لن تكون هناك أي صعوبة من صعوبات التعلم . وبذلك فإننا نجد في الواقع أن أوجه القصور الأكاديمية تعتبر هي جوهر صعوبات التعلم عامة . وإذا كانت القراءة تعد هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فإننا لن نركز عليها في هذه الدراسة نظراً لعدم الاعتياد كثيراً عليها في مرحلة الروضة ، ولكننا سنتناول الإدراك الفونولوجي للكلمات . كذلك فإن نتائج الدراسات المبكرة التي تم إجراؤها في هذا المجال قد أسفرت عن أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقي في الذاكرة . كما يرى سوانسون وساكسى – لى (2001) Swanson & Sachse - Lee أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات من شأنها أن تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى short - term memory STM والذاكرة العاملة working memory. WM .

وتوضح التطبيقات العملية لتلك المجموعة من الخصائص التي يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم أنهم قد يجدون صعوبة كبيرة في الأداء المستقل ، كما أنه من غير المحتمل بالنسبة لهم على أثر ذلك أن يلجأوا إلى ما يعرف بالمبادرة الذاتية ، وأن يبدأوا

2 – غالباً ما يكون من الصعب تحديد ماهية التأخر النمائي الحقيقي وماهية مايمكن اعتباره مجرد بطء في معدل النضج حيث أن العديد من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم يوجد لديهم بطء واضح في معدل نموهم في هذه السن الصغيرة ، إلا أنهم سرعان ما يلحقون بأقرانهم ويستوون معهم في معدل النمو .

وغني عن البيان أن هناك رأياً متنامياً بين المختصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية وهو الأمر الذي لايمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة ، وربما الصف الأول الابتدائي . وبالتالي فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة مثل «متأخر نمائياً» developmentally delayed أو « معرض للخطر » at risk . أما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية التي يعاني الطفل منها مبكراً تمكن المعلمون والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا المصطلح بمعناه العام عليها . وحتى نتمكن من تقديم المساعدة اللازمة للآباء والمختصين في هذا الصدد فإن هناك حاجة ملحة إلى إجراء البحوث حول تطوير اختبارات تنبؤية أفضل في مستوى ما قبل المدرسة . أما في الوقت الراهن فنحن نعلم أن أكثر المنبئات أو المؤشرات المستخدمة في هذا المجال دقة كما ترى ليرنر(2000) Lerner وفورمان وآخرون (1997) Foorman et .al هي المهارات قبل الأكاديمية preacademic skills وتعد هذه المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي phonological awareness وهو ما يتمثل في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال ، أو هو قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو

تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذى تكون من أجله تلك المشكلات التى تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية phonology فى قلب العديد من مشكلات القراءة ، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات فى تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أى الأصوات المكونة لها فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة فى تعلم القراءة ، وهكذا الحال بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية الأخرى .

ومن المعروف أن الأطفال العاديين أى ممن لا يعانون من أى صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعى الفونولوجى خلال سنوات ما قبل المدرسة . أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات فى الوعى الفونولوجى فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية .

ويرى جريفين ولوندى – بونس ( Griffin & Lundy - Ponce ( 2003 أن المهارات قبل الأكاديمية تعد بمثابة مهارات الاستعداد أو الأهبة للمدرسة . وتعتبر تلك المهارات ضرورية للأطفال حتى يصبح أداؤهم فى المدرسة جيداً حيث يعتمد مثل هذا الأداء بدرجة كبيرة على هذه المهارات ، أما قصور تلك المهارات فيجعل الأطفال يلتحقون بالمدرسة دون أن يكونوا مستعدين لذلك وهو الأمر الذى يزيد من فرص فشلهم فيها لأن وجود أوجه القصور فى مثل هذه المهارات يجعل أولئك الأطفال أكثر عرضة لصعوبات التعلم بعد ذلك . ولذا فإن عدم تناول أوجه القصور فى هذه المهارات وعلاجها فى سن مبكرة من شأنه أن يزيد الفجوة فى التحصيل بين هؤلاء الأطفال وبين أقرانهم الذين لا يعانون من أوجه قصور مماثلة . وفضلاً عن ذلك فإن هناك العديد من العوامل التى تعرض الأطفال للفشل فى المدرسة من أهمها انخفاض درجة تعرض الطفل لكل من اللغة ، والقراءة ، وقص القصص ، وغيرها من الأنشطة التى تتعلق بالجانب الأكاديمى . ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى إتباع التعليمات ، والسلوك الاستقلالى ، والعمل فى جماعة ، والتواصل

وإقامة علاقات آمنة مع الراشدين . وإذا كان التحاق الطفل بالروضة يعده تماماً للالتحاق بالمدرسة حيث يتم تناول مثل هذه المهارات فيها ، ويساعده على اكتساب العديد من المفردات اللغوية ، وعلى أن ينطقها بشكل جيد ، وعلى تحسين مهاراته المعرفية فإن استمرار وجود أوجه القصور تلك رغم وجود الطفل بالروضة يعد أمراً خطيراً للغاية حيث أنه عندما يصعب تحسين مثل هذه المهارات يزداد احتمال تعرض الطفل لصعوبات التعلم .

**المصطلحات**

- صعوبات التعلم : **Learning Disabilities LD**

سوف يتبنى الباحثان تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن : « صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

- المهارات قبل الأكاديمية : **Preacademic skills**

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن ٥٠٪ من درجة المهارة، ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة والتي تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد وذلك منذ التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية ، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم التالية التي يعاني الطفل منها ، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة حيث يشير أحمد عواد (1994) إلى أن الطفل الذي يتأخر في نمو المفردات اللغوية ، ومهارات بناء الجملة ، وترتيب الكلمات في السنوات الثلاث الأولى من العمر سوف يتأخر في نمو المفردات اللغوية ، وبناء الجملة ، وترتيب الكلمات في سن خمس سنوات ، وسبع سنوات ، وما بعدها إذ أنه سيعاني على أثر ذلك من إعاقة في اكتساب المهارات الأكاديمية التي تعتمد على تلك المهارات. كما يذكر محمود عوض الله وآخرون (2003) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتمد في أساسها على قصور مثل هذه المهارات حيث يظل هذا القصور ملازماً للطفل بعد ذلك . ومن ثم يصبح من المهم بالنسبة لنا كآباء ومربين أن نتعرف على أوجه القصور تلك ، وأن نقوم بتحديدها حتى يتسنى لنا الاهتمام بها فيما بعد كوسيلة هامة وأساسية للحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادة مخاطرها بالنسبة للأطفال وذلك من خلال اختيار برامج تدخل مناسبة .

**مشكلة الدراسة**

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التى قد تترتب عليها العديد من الأمور غير المواتية بالنسبة للطفل ، ولذلك فإن الإكتشاف المبكر لها من خلال التعرف على القصور فى المهارات قبل الأكاديمية التى يمكن أن تسهم فى حدوثها من شأنه أن يحد كثيراً من تأثيرها السيىء . ويمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة فى التساؤلات التالية :

1 - ما هى أكثر أنماط قصور المهارات قبل الأكاديمية شيوعاً بين أطفال الروضة ؟

2 - هل يختلف ترتيب قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كدالة للجنس البيولوجى للطفل ؟

3- هل توجد فروق بين البنين والبنات من أطفال الروضة فى درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم وذلك بالنسبة للمهارات التالية :

(أ) مهارة التعرف على الحروف .

(ب) مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات .

(جـ)مهارة التعرف على الأرقام .

(د) مهارة التعرف على الأشكال .

(هـ) مهارة التعرف على الألوان ؟

**أهمية الدراسة**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

- أنها تساعد فى التعرف المبكر على المهارات قبل الأكاديمية التى يمكن أن تنبىء بصعوبات التعلم وخاصة الأكاديمية منها ، ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها تحد أو تمنع من تفاقم المشكلة أو على الأقل تخفف من الفشل المدرسى الذى يمكن أن يتعرض الطفل له فيما بعد حيث يذكر محمود عوض الله وآخرون (2003) أنه عند حصر المشكلات التى تظهر على هيئة صعوبات تعلم فى الفصل الدراسى تبين أنها تبلغ أحد عشر نوعاً تتضمن أخطاء نوعية شاذة فى الهجاء ، ومشكلات التعرف على

الحروف ، ومشكلات التمييز السمعي ، ومشكلات العد والتعرف على الأرقام ، واضطرابات التوجه المكاني، واضطرابات في التمييز اللفظي ، واضطرابات في التناسق الحركي ، ومشكلات في الحركة الدقيقة كما تظهر في الكتابة ، ومشكلات تمييز الحروف ، واضطرابات في الذاكرة السمعية ، واضطرابات في الذاكرة البصرية وهي المشكلات التي تعتمد في أساسها على قصور المهارات قبل الأكاديمية .

- أنها تسهم بذلك في الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم عند الأطفال حتى نتمكن من اتخاذ التدابير المختلفة اللازمة ، وتحديد الإجراءات الوقائية ، وإعداد برامج التدخل الملائمة مما يكون من شأنه أن يؤدي إلى منع تفاقم تلك الصعوبات وما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية .

- الإسهام في التشخيص الشامل للطفل خلال هذه المرحلة المبكرة من حياته للتعرف على ما قد يعانيه من مشكلات مختلفة .

- أن الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر إيجاباً على حياتهم بوجه عام ، وعلى حياتهم الأكاديمية المستقبلية بصفة خاصة .

- التزايد المستمر والمطرد لصعوبات التعلم بين التلاميذ عامة قياساً بالإعاقات الأخرى .

- أن الباحثين يتعاملان في الدراسة الراهنة مع الأطفال فردياً بعد استشارة معلماتهم كلما لزم الأمر وذلك من خلال تقديم الألعاب المفضلة لهم كأدوات حقيقية واستخدامها في تشخيص ما يعانونه من قصور ، أي أنها تقوم بذلك على الاعتماد بصفة أساسية على ألعاب الأطفال في تشخيص مشكلاتهم .

- ندرة الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المضمار .

**الدراسات السابقة**

أجرت باربارا لوينثال Lowenthal, B. (2002) دراسة على 571 طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات في التعلم أو بالأحرى من صعوبات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة .

ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي – الانفعالى ، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفى ، والجانب الحركى ، والتواصل ، والجانب المعرفى . وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها فى مرحلة الروضة فى النقاط التالية :

1 – نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمنى للطفل .

2 – الاندفاعية .

3 – التشتت .

4– عدم الانتباه .

5 – عدم القدرة على التحكم فى الحفزات المختلفة .

6 – عدم التنظيم.

7 – التأخر فى اكتساب اللغة والتخاطب .

8 – تأخر التناول السمعى للمثيرات .

9 – وجود صعوبة فى التناول البصرى للمثيرات .

10 – تأخر أو قصور فى الذاكرة قصيرة وطويلة المدى .

11 – وجود مشكلات اجتماعية – انفعالية لدى الطفل .

12 – وجود صعوبة فى القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة .

وفى رأينا أن هذه الخصائص تضم كلاً من أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية . ومن جانب آخر فقد وجدت تيريزا إسكوبيدو ومرجريت ألان (1999) Escobedo, T. & Allen, M. عند تحليل 131 تخطيطاً ورسماً باستخدام الكمبيوتر قام بها أربعة أطفال بالروضة نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات وذلك على مدى ثمانية أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة ونصف أن 80.9% منها كانت عبارة عن رسوم ، بينما كان 19.1% منها عبارة عن كتابة . وقد تضمنت تلك الرسوم وذلك التخطيط رموزاً لكلمات وذلك بنسبة 9.1% ، كما تضمنت حروفاً هجائية بنسبة 33.3 % ، والحروف المثلة لاسم الطفل بنسبة 42.4% ، والتهجى الخاص بالإملاء بنسبة 9.1% . ولم توجد فروق بين الجنسين فى ذلك ، ولا بين الرسوم ذات الخلفية الملونة أو غير الملونة .

وقام هايسميث (1997) Highsmith بتقديم برنامج كمبيوتر للأطفال من سن 2 - 6 سنوات يسمح لهم بالتعلم من خلال اللعب ، ويعمل على تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية التي تؤثر على اهتماماتهم ، ويتألف من 12 جلسة تصل الواحدة منها إلى أسبوع . وتتناول تلك الجلسات معرفة الكلمات ، ومقارنة الصفات ، والألوان ، والأرقام ، والقيام بالعد ، وإدراك الأعداد ، وإدراك الأشكال ، ومعرفة الحروف ، والإدراك الجيد للحروف ، والأصوات ، والقراءة ، والتحدث . وأوضحت النتائج حدوث تحسن في هذه المهارات التي تعد بمثابة المهارات قبل الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال . كذلك فقد قامت كاتيا فيدر وروبرت كير Feder,K.& Kerr, R. (1996) باستخدام مقياس ميلر Miller لتقييم الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة إلى جانب اختبار في العد والأعداد على عينة ضمت خمسين طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين 4 - 5 سنوات . وأوضحت النتائج أن انخفاض مستوى الأداء في عملية العد يرتبط بشكل دال بالبطء في متوسط زمن الاستجابة ، والزيادة في متوسط زمن الرجع ، كما كان يعكس وجود صعوبات حركية - إدراكية . أما انخفاض درجات الأطفال في الخريطة المعرفية فكان يعكس في الأساس وجود صعوبة في تجهيز المعلومات البصرية المكانية وتناولها .

وأجرى أحمد عواد (1994) دراسة بهدف التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي تواجه الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة . وتألفت عينة الدراسة من 468 طفلاً من أطفال الروضة بمحافظة القليوبية منهم 258 من الذكور ، 220 من الإناث تراوحت أعمارهم بين 5 - 6.2 سنة بمتوسط 5.2 سنة وانحراف معياري 3.6 ، وبلغ عدد معلميهم 12 معلمة طبق الباحث عليهن قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة التي قام بإعدادها . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة ، وكانت نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات 5.86% من العينة الكلية . وكانت أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال هي الصعوبات المعرفية بنسبة 12.34% ومظاهرها ( حل المشكلات ، والانتباه ، والتمييز ،

وصعوبات الذاكرة ، وتشكيل المفهوم ، والتكامل بين الحواس ) ، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة 8.37% ومظاهرها ( اللغة الشفوية ، والتفكير السمعي ، والاستقبال السمعي ) ، وجاءت الصعوبات البصرية - الحركية في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها 7.95% وتمثلت مظاهرها في ( أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي ، وأداء مهارات حركية دقيقة ) . وكانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية 6.2% بينما كانت نسبة الإناث 5.45% وذلك في جميع أبعاد القائمة . وعند دراسة المظاهر السلوكية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لم يجد سعيد دبيس (1994) فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم بأبعادها الخمسة التي تتمثل في الإدراك السمعي ، واللغة المنطوقة ، والتوجه ، والتناسق الحركي ، والسلوك الشخصي . كما لم يجد أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في المظاهر السلوكية بين أطفال الأسر كبيرة ومتوسطة وصغيرة الحجم ، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً في المظاهر السلوكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف مستوى تعليم الأب أو الأم .

وفي دراسة فون وآخرين Vaughn et.al.(1993) تضمنت عينة الدراسة في إحدى مجموعاتها الثلاث مجموعة ذوي صعوبات التعلم من أطفال الروضة . وأسفرت نتائجها عن أن الأطفال أعضاء هذه المجموعة كانت مهاراتهم الاجتماعية منخفضة فضلاً عن ارتفاع مستوى مشكلاتهم السلوكية . وقد استمرت نتائجهم منخفضة في المهارات الاجتماعية ومرتفعة في المشكلات السلوكية مع مرور الوقت ، أي أنها لم تشهد تحسناً على أثر ذلك . وفي دراسته للتعرف على صعوبات التعلم النمائية لأطفال المدرسة الابتدائية وجد فيصل الزراد(1991) أن أكثر هذه الصعوبات شيوعاً قد تمثلت في صعوبات اللغة والكلام ، والصعوبات الإدراكية - الحسية وصعوبات الانتباه والتركيز ، وصعوبات الذاكرة والاحتفاظ ، وصعوبات المعرفة والتفكير ، بينما لم يجد من جانب آخر فروقاً دالة بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها بين المستويات الدراسية المختلفة لكل جنس ، كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها الأطفال قد تمثلت في صعوبات التعبير والحساب والقراءة والكتابة . وهدفت دراسة روكليج وبنسون Rocklage & Benson (1990) إلى التعرف على

أثر الدمج الكلى على السلوك الظاهر ونمو مهارات الأطفال المعوقين وغير المعوقين بمرحلة ما قبل المدرسة حيث ضمت كل مجموعة 148 طفلاً وأسرهم، وأوضحت الدراسة تحسن مهارات الاستعداد للمدرسة لدى الأطفال المعوقين على أثر دمجهم دمجاً كلياً مع أقرانهم غير المعوقين .

وعند محاولة التعرف على أولئك الأطفال الذين يعدون فى خطر كبير يعرضهم لصعوبات التعلم فى القراءة وذلك باستخدام اختبار SEARCH أى فرز أو تصفية وتقييم الأطفال المعرضين للخطر وذلك على عينة من أطفال الروضة قوامها ١١٠٧ طفلاً من ذوى الذكاء المتوسط وجد موريسون وآخرون (1988) Morrison et.al. علاقة دالة بين درجات الأطفال فى الاختبار المستخدم ومستوى مهاراتهم اللازمة للمعلومات المتسلسلة والتتابعية . وقد اتضح أن درجات الأطفال فى اختبار SEARCH تنبىء بنسبة 77% بدرجاتهم فى مهارات القراءة قبل الأكاديمية . وكذلك فقد وجدت إليزابيث ريفيلج (1987) Revelj, E. من خلال برنامج علاجى قامت بتطبيقه واستمر لمدة 18 أسبوعاً بغرض تحسين الكفاءة التعليمية لعينة من أطفال ما قبل المدرسة ضمت14 طفلاً يعانون من اختلال بسيط فى الأداء الوظيفى للمخ (صعوبات التعلم ) ، وجدت أن هذا البرنامج قد أدى إلى الحد من المشكلات الحركية والتربوية لهؤلاء الأطفال ، وأن مثل هذا التدخل المبكر من شأنه أن يقلل من حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

**تعقيب على الدراسات السابقة**

يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات ما يلى :

- أن المهارات قبل الأكاديمية ترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية وتؤدى إليها ، وبالتالى تعد تلك المهارات مؤشراً لها ، وأن مثل هذه المهارات فى أساسها تكاد تتركز فى مهارات التعرف على الحروف ، والأعداد ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعى أو الإدراك الفونولوجى للغة .
- أن صعوبات التعلم النهائية تنتشر بين أطفال الروضة فى حدود معدلات انتشار صعوبات التعلم عامة .

- أن هذه الصعوبات تزيد بين البنين قياساً بالبنات ، وتتأثر بمستوى تعليم الأب أو الأم .
- أنها ترتبط بانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال ، وزيادة معدل المشكلات السلوكية من جانبهم .
- أن الاكتشاف المبكر لهذه الصعوبات ، واستخدام برامج التدخل المناسبة من شأنه أن يؤدى إلى تحسن مهارات الاستعداد للدراسة من جانب هؤلاء الأطفال ، ويحد بالتالى من آثارها السلبية المتوقعة .
- ندرة الدراسات التى تناولت هذا الموضوع .

**فروض الدراسة**

تمت صياغة الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة لتلك التساؤلات التى أثيرت فى مشكلة الدراسة :

1 - يتخذ قصور المهارات قبل الأكاديمية ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة .

2 - يختلف ترتيب قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة باختلاف الجنس البيولوجى للطفل .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة .

**خطة الدراسة وإجراءاتها**

**أولاً : العينة :**

تتألف عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II بمركز ومدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية فى العام الدراسى 2004/2003 من الذكور والإناث قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً ، 172 طفلة) بمتوسط عمرى 5.3 سنة، وانحراف معيارى 2.8 وقد تم اختيار العينة من الصف الثانى بالروضة حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يمكنهم على أثره أن يكونوا قد اكتسبوا هذه المهارات، أو يكون مستواها لديهم قد تحسن على أثر ذلك . وبلغ عدد معلماتهم أربع عشرة معلمة وذلك فى رياض الأطفال التالية :

- روضة مدرسة عمر الفاروق التجريبية بالزقازيق .
- روضة مدرسة لغات غرب التجريبية بالزقازيق .
- روضة مدرسة تجريبية المعلمين الحديثة بالزقازيق .
- روضة مدرسة الناصرية الابتدائية بالزقازيق .
- روضة الشبان المسلمين بالزقازيق .
- روضة مركز الرعاية المتكاملة بالزقازيق .
- روضة مدرسة المسلمية الابتدائية بالمسلمية .
- روضة مدرسة عبد الله النديم الابتدائية بالزنكلون .
- روضة مدرسة البطل أحمد عبد العزيز الابتدائية بالشبانات .
- روضة مدرسة كفر جاويش الابتدائية .

**ثانياً : الأدوات :**

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها ، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحثان ما يلي :

1- لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفي حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام

المكعبات فى سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات . ويمكن توضيح ذلك كما يلى :

**(أ) لوحة الحروف :**

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة وليس أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة فى مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

**(ب) الأشكال :**

تم الجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة .

**(جـ) المكعبات :**

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان المختلفة والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات فى سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1-10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في " الأبيض - والأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي " . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كما نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة ، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أي أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .

2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .

3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .

4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .

5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التى تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل .

**ثالثاً : خطوات الدراسة :**

اتبع الباحثان الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 – اختيار العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .

2 – تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .

3 – قياس مستوى هذه المهارات لدى أفراد العينة .

4 – إعطاء درجة للاستجابات التى يأتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

5 – استخلاص النتائج وتفسيرها .

6 – صياغة بعض التوصيات والمقترحات التى نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى لجأ الباحثان إليها فى سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة ما يلى :

– التكرارات والنسب المئوية .

– اختبار مان – وتينى (u) Mann- Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات .

**نتائـج الدراسـة**

يمكن استعراض النتائج التى أسفرت عنها الدراسة كما يلى :

**أولاً : نتائج الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه : « يتخذ قصور المهارات قبل الأكاديمية ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأطفال أعضاء العينة الذين قلت درجاتهم فى المهارات موضوع هذه الدراسة عن 50% من الدرجة المخصصة لكل مهارة على حدة ، ثم للمجموع العام لدرجاتهم فى هذه المهارات أو درجاتهم الكلية فيها ، وتم على أثر ذلك ترتيب القصور فى تلك المهارات بحسب أعداد الأطفال الذين يبدون مثل هذا القصور فى كل منها ونسبتهم المئوية للأطفال الذين يعانون من هذا القصور . ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

**جدول (1) عدد الأطفال ذوى صعوبات التعلم قبل الأكاديمية وهم الحاصلون على أقل من 50% من الدرجات ونسبتهم المئوية**

| المهارات قبل الأكاديمية | ذكـور | | | إنـاث | | | المجمـوع | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | % | الترتيب | ن | % | الترتيب | ن | % | الترتيب |
| مهـــارات الإدراك الفونولوجي للكلمات | 29 | 16.02 | 1 | 17 | 9.88 | 3 | 46 | 13.03 | 2 |
| مهـــارة التعـــرف على الحروف | 25 | 13.81 | 2 | 23 | 13.37 | 1 | 48 | 13.60 | 1 |
| مهـــارة التعـــرف على الأعداد | 20 | 11.05 | 3 | 21 | 12.21 | 2 | 41 | 11.62 | 3 |
| مهـــارة التعـــرف على الأشكال | 13 | 7.18 | 5 | 8 | 4.65 | 5 | 21 | 5.95 | 5 |
| مهـــارة التعـــرف على الألوان | 17 | 9.39 | 4 | 11 | 6.40 | 4 | 28 | 7.93 | 4 |
| المجمـــوع | 12 | 6.63 | | 8 | 4.65 | | 20 | 5.67 | |

ويتضح من الجدول أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يأخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمة أوجه القصور هذه ومن أكثرها شيوعاً إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60%، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات وذلك بنسبة 13.03%، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95% . وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% وهي ما تقع في حدود النسبة العالمية لانتشارها . وبالتالي فإن مثل هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول .

**ثانياً : نتائج الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على أنه : « يختلف ترتيب قصور المهارات قبل الأكاديمية

لأطفال الروضة باختلاف الجنس البيولوجي للطفل » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم إتباع نفس الإجراء المتبع في إثبات صحة الفرض السابق ، ويوضح الجدول السابق نتائج هذا الفرض .

ويتضح من الجدول أن القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات يأتي في مقدمة أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية للبنين من أطفال الروضة بنسبة 16.02% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% . ومن جانب آخر فقد بلغت نسبة انتشار القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين الذكور من أطفال الروضة 6.63% وهي ما تقع في حدود النسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم عامة . أما بالنسبة للبنات فإن ترتيب انتشار أوجه القصور هذه يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% ، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40%، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 4.65%. وقد وصلت نسبة انتشار القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين الإناث من أطفال الروضة 4.65% وهي ما تقع أيضاً في إطار النسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم بين الأطفال عامة . وتوضح هذه النتائج إجمالاً أن ترتيب أوجه القصور في تلك المهارات يختلف بدلالة الجنس البيولوجي للطفل وهو ما يؤكد صحة الفرض الثاني .

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة بين البنين والبنات من أطفال

الروضة » . ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار مان - وتينى (U) Mann - Whitney كأسلوب لابارامترى فى سبيل ذلك . ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

**جدول (2) قيم (U) للفرق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات من أطفال الروضة فى المهارات قبل الأكاديمية**

**( ن - 8 للبنات ، 12 للبنين )**

| المهـــــــارة | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهـــــارات الإدراك الفونولوجى للكلمات | البنات<br>البنون | 11.00<br>10.17 | 88<br>122 | 44 | غير دالة |
| مهـــــارة التعـــرف على الحروف | البنات<br>البنون | 9.88<br>10.92 | 79<br>131 | 43 | غير دالة |
| مهـــــارة التعـــرف على الأعداد | البنات<br>البنون | 9.19<br>9.71 | 73.5<br>116.5 | 57.5 | غير دالة |
| مهـــــارة التعـــرف على الأشكال | البنات<br>البنون | 9.06<br>11.38 | 72.5<br>136.5 | 37.5 | غير دالة |
| مهـارة التعـرف على الألـــوان | البنات<br>البنون | 9.25<br>11.29 | 74.0<br>135.5 | 38.5 | غير دالة |
| المجمـــــوع | البنات<br>البنون | 9.75<br>11.00 | 78<br>132 | 42 | غير دالة |

قيمة U الجدولية عند ( ن 1 =8 ، ن 2 =12 ، 0.05 = 17 ) .

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات فى كل مهارة من المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة ، كما أن الفروق بين متوسطى درجاتها فى المجموع العام كانت غير دالة أيضاً وهذه النتائج فى مجملها تحقق صحة الفرض الثالث.

## مناقشة النتائج وتفسيرها

مـن الجدير بالذكـر أن المهـارات قبـل الأكاديمية كما يؤكـد هالاهـان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) تعد مسئولة إلى حد كبير عن التقدم الأكاديمي الذى يمكن أن يحققه الطفل فيما بعد ، كما أنها تعتبر أيضاً هى المسئولة بدرجة كبيرة عما يمكن أن يتعرض له من فشل فى الجانب الأكاديمي حيث يشير عواد (1994) إلى أن التأخر الذى يمكن أن يحدث فى نمو المفردات اللغوية للطفل ، أو ما يمكن أن يتعرض له من تأخر أو قصور فى مهارات بناء الجملة ، وترتيب الكلمات وذلك خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره سوف يتبعها ويترتب عليها بالضرورة فى أغلب الأحيان تأخر فى نمو المفردات اللغوية ، وبناء الجملة ، وترتيب الكلمات بعد ذلك عندما يصل هذا الطفل إلى سن الخامسة أو حتى السابعة ، وما بعدها إذ أنه سيعانى على أثر ذلك من إعاقة فى اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة التى تعتمد على تلك المهارات ، والتى تعتبر ذات أهمية بالغة من وجهة نظرنا فى تحقيق أى تقدم أكاديمي من جانبه . وفضلاً عن ذلك يشير فون وآخرون Vaughn et.al. (1993) إلى أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية ، وزيادة المشكلات السلوكية من جانب هؤلاء الأطفال وهو الأمر المميز لهم لا يتوقف عند مرحلة الروضة أو ينتهى بنهايتها حيث تستمر نتائجهم على انخفاضها فى المهارات الاجتماعية ، وعلى ارتفاعها فى المشكلات السلوكية مع مرور الوقت .

وتؤكد نتائج الفرض الأول كما أشرنا إلى ذلك عند تعليقنا على ما أسفر عنه من نتائج أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بين أطفال الروضة يتبع ترتيباً معيناً بحيث يأتى القصور فى مهارة التعرف على الحروف فى المقدمة وذلك بنسبة 13.60% ، يليه القصور فى مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03% ، ثم يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأعداد فى المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93% ، وأخيراً يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 5.95%. وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات

لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة عامة تبلغ 5.67% وتقع بذلك فى حدود النسبة العالمية لانتشارها . وقد يكون مثل هذا الترتيب منطقياً حيث أن الطفل فى بداية اكتسابه للكلام يشرع فى تقليد تلك الأصوات المختلفة التى لا تلبث بعد أن تكون قد حلت محل جمل مختلفة أن تشكل كل مجموعة من هذه الأصوات أو الكلمات جملة معينة ذات تركيب معين تدل على حدث ما فى زمن معين ، وهكذا . ومع بداية التعلم الأكاديمى للطفل يشرع فى معرفة الحروف الهجائية وهى تلك الرموز التى يكون من شأنها أن تساعده فى التقدم الأكاديمى حال إتقانها ، أو تسهم فى فشله أكاديمياً عندما يعانى من قصور فى معرفته بها وإدراكه لها . ثم يبدأ الطفل بعد ذلك نتيجة احتكاكه بالأقران أو بأعضاء أسرته حتى قبل أن يلتحق بالروضة فى التعرف على بعض الأعداد كما يتضح من خلال انشغاله أحياناً فى عد ما يمكن أن يكون بحوزته من أشياء وألعاب أو أدوات اللعب ، وقد يذهب إلى تصنيفها أحياناً اعتماداً على بعض خصائصها كاللون على سبيل المثال . أما تمييز الأشياء أو الألعاب بحسب الشكل فيأتى بعد ذلك، بل إنه ربما لايعرف بعض الأشكال إلا عندما يلتحق بالروضة . وتتفق هذه النتائج فى جانب كبير منها مع ما توصل إليه أحمد عواد (1994) فيما يتعلق بصعوبات التعلم النمائية بين أطفال الروضة من أن صعوبات التعلم المعرفية هى الأكثر انتشاراً بينهم، يليها صعوبات التعلم اللغوية، ثم الصعوبات البصرية الحركية، كما أن نسبة انتشار هذه الصعوبات كانت 5.86% وهو ما يتفق إلى حد كبير جداً مع نتائج هذه الدراسة.

أما بالنسبة لنتائج الفرض الثانى والتى تتعلق بترتيب شيوع هذا القصور فى تلك المهارات بين الجنسين فقد أوضحت النتائج أن ترتيب القصور بالنسبة للبنين يختلف عن ترتيبه بالنسبة للبنات حيث نجده فيما يتعلق بالبنين يتبع ترتيباً يبدأ بالقصور فى الإدراك الفونولوجى للكلمات ، ثم معرف الحروف، فالأعداد، يليها معرفة الألوان، وأخيراً معرفة الأشكال. أما بالنسبة للبنات فيبدأ ترتيب شيوعه بالقصور فى معرفة الحروف، ثم الأعداد، يليها الإدراك الفونولوجى للكلمات، فمعرفة الألوان، ثم معرفة الأشكال. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الجنسين والفروق الفسيولوجية بينهما

التي تعد مسئولة بدرجة كبيرة عن اهتمامات كل منهما . وإلى جانب ذلك فإن هذا الأمر قد يرجع إلى بيئاتهم أو ظروفهم البيئية المختلفة التي ربما تتباين في تقديم المثيرات المناسبة لهم التي تعمل على إثارة معارفهم وتحثهم على التعلم أو توفر لهم الخبرات اللازمة لذلك حيث وجد موريسون وآخرون (1988) Morrison et.al. عند محاولتهم التعرف على أطفال الروضة الذين يعدون في خطر كبير يعرضهم لصعوبات التعلم في القراءة وذلك باستخدام اختبار SEARCH أي فرز أو تصفية وتقييم الأطفال المعرضين للخطر وجدوا علاقة دالة بين درجات الأطفال في الاختبار المستخدم ومستوى مهاراتهم اللازمة للمعلومات المتسلسلة والتلقائية . كما أن نسبة انتشار هذا القصور كمؤشر على صعوبات التعلم بين الجنسين يقع أيضاً في حدود النسبة العالمية لصعوبات التعلم حيث بلغت نسبته بالنسبة للبنين 6.63% ، وبلغت بالنسبة للبنات 4.65% . وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع تلك النتائج التي كشفت عنها دراسة عواد (1994) والتي تكاد تكون في حدود علم الباحثين من الدراسات القليلة التي أجريت في هذا الإطار حيث كشفت تلك الدراسة عن شيوع الصعوبات المعرفية، ثم اللغوية، وأخيراً الصعوبات البصرية – الحركية بالنسبة للبنين، وعن شيوع الصعوبات المعرفية ، ثم البصرية – الحركية، فالصعوبات اللغوية بالنسبة للبنات.

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث لم تسفر عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس موضوع هذه الدراسة ، أو الدرجة الكلية لتلك المهارات. وتتفق مثل هذه النتائج مع نتائج دراسة فيدر وكير (1996) Feder & Kerr التي تؤكد على وجود تلك الصعوبات لدى الجنسين، كما تتفق مع نتائج دراسة دبيس (1994) حيث لم تسفر عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم بين الأطفال بأبعادها الخمسة التي تتمثل وفقاً لتلك الدراسة في الإدراك السمعي، واللغة المنطوقة، والتوجه، والتناسق الحركي، والسلوك الشخصي. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة فون وآخرين (1993) Vaughn et.al. في عدم وجود فروق دالة بين البنين

والبنات فى انخفاض المهارات الاجتماعية أو زيادة مشكلاتهم السلوكية. وربما يرجع ذلك إلى أن كلاً من البنين والبنات يعانى من نفس أوجه القصور أو المشكلات على الرغم من اختلاف ترتيب أهمية مثل هذه المشكلات، ولكنها موجودة لديهم رغم ذلك يعانون منها ويتأثرون بها وبما يمكن أن يرتبط بها من آثار سلبية. كما أن الأسباب التى تؤدى إليها لا تختلف من جنس إلى آخر. ولا يختلف تأثيرها السلبى أيضاً من جنس إلى آخر أى أنه لا يختلف بدلالة الجنس البيولوجى. وفضلاً عن ذلك فإن تشابه الظروف البيئية التى يعيش فيها أعضاء كلا الجنسين له أثره المماثل فى هذا المضمار.

هذا ويلفت الباحثان الانتباه إلى ضرورة إجراء بحوث تتناول التدخل المبكر لأولئك الأطفال الذين يعانون من هذا القصور فى المهارات قبل الأكاديمية حتى يمكننا أن نعمل على الحيلولة دون تفاقم تلك المشكلة ، والحد من أثرها السلبى عليهم مستقبلاً.

## التوصيات

صاغ الباحثان التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج:

1 - الاهتمام بإعداد معلم لذوى صعوبات التعلم، وإعداد الأخصائيين اللازمين للتعامل مع تلك الصعوبات .

2 - ضرورة العمل على الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم عند الأطفال.

3 - ضرورة اللجوء إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم المختلفة، والتعرف على صعوبات التعلم لديهم.

4 - إعداد برامج التدخل المناسبة التى يمكن لها أن تحد من تفاقم صعوبات التعلم وتأثيراتها السلبية على الأطفال.

5 - يجب أن تهتم برامج التدخل المستخدمة أكاديمياً وتدريبياً وعلاجياً برفع مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وتحسينها.

6 - ضرورة اشتراك الأسرة مع المدرسة فى تنفيذ مثل هذه البرامج المتعددة .

* * *

**ملخص**

يعد مجال صعوبات التعلم بمثابة فئة جديدة نسبياً من تلك الفئات التى تضمها التربية الخاصة . ومع ذلك فهى تعتبر الآن أكبر فئة من هذه الفئات حيث تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتم قبولهم فى التربية الخاصة .وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد فى الأساس على وجود محتوى أكاديمى معين يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله فيه إلى ما يوازى نسبة ذكائه التى عادة ما تقع فى المستوى العادى فإن الأمر لا يكون كذلك فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمى الذى نتحدث عنه ، ولكن توجد تلك المهارات قبل الأكاديمية التى يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمى للطفل . وبذلك فإن التعرف المبكر على مستوى هذه المهارات من شأنه الإسهام فى الحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادتها مستقبلاً ، والحد مما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية بالنسبة للطفل .

وتهدف الدراسة الراهنة إلى الكشف عن القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية التى تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد ، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التى يعانى الطفل منها ، والتى تعد أكثر ارتباطاً بالفشل فى المدرسة . وتعد المهارات قبل الأكاديمية بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى . ويعرف قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بأنه الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات . ويعتبر هناك قصوراً فى هذه المهارة أو تلك إذا حصل الطفل على أقل من 50% من درجة المهارة ، أو من الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة. وتتألف عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً ، 172 طفلة ) .

وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12 ولداً، 8 بنات. وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام، والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف. وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60% ، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03% ، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93% ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95%. وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% .

كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة 16.02% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% . وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين 6.63% . أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% ، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40% ، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65% . ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث 4.65% . كذلك فإنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

* * *

# مراجع الفصل الأول

1 - أحمد أحمد عواد (1994) : التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمى الثانى لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس 29 - 26 / 3.

2 - سعيد عبد الله دبيس (1994) : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات . القاهرة ، مجلة علم النفس ، ع29 ، السنة 8 ، ص26 - 50 .

3 - فيصل محمد الزراد (1991) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية - تربوية - نفسية). مجلة رسالة الخليج العربى - مكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض، ع 38 ، السنة11، ص 120 - 178 .

4 - محمود عوض الله سالم ، ومجدى محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (2003) : صعوبات التعلم : التشخيص والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

5 - Eschobedo, Theresa H. & Allen, Margaret (1999); Preschoolers' emergent writing at the computer. Center for Teaching and Learning, Texas University .

6 - Feder, Katya & Kerr, Robert (1996) ; Aspects of motor performance and preacademic learning . Canadian Journal of Occupational Theraapy, v63. n5, pp. 293 - 303.

7 - Foorman. B.R.; Francis, D.I. ; Shaywitz, S.E.; Shaywitz B.A.; & Fletcher, J.M. (1997); The case for early reading intervention. In B. Blachman (ed.); Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early interventions (pp. 243 - 264). Mahwah, NJ.; Erlbaum.

8 - Gresham, F. (2001); Responsiveness to interventions : An alternative approach to the identification of learning disabilities. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC.,U.S. Department of Education .

9 - Griffin, Darion & Lundy - Ponce, Giselle (2003) ; Early childhood education programs in the 50 states. American Educator, v3, pp. 1 - 12.

10 - Hallahan. Daniel P. & Kauffman, James M. (2003); Exceptional learners; Introduction to special education. 9th ed., New York : Allyn & Bacon.

11- Highsmith. Joni Bitman (1997); Stickybear's early learning activites : School version with lesson plans (ages 2 - 6) . US., University of South Carolina.

12 - Kavale. K.A. (2001); Discrepancy models in the identification of learning disability. Paper presented at the LD Summit. Washington. DC.; U.S. Department of Education.

13 - Keogh. B.K. & Glover, A. (1980); Research needs in the study of early identification of children with learning disabilities. Thalamus (Newsletter of the International Academy for Research in Learning Disabilities).

14 - Lerner. J.W. (2000); Learning Disabilities : Theories, diagnoses, and teaching strategies . 8th ed . Boston ; Houghton Mifflin .

15 - Lowenthal , Barbara ( 2002) ; Precursors of learing disabilities in the inclusive preschool . US., University of Illinois .

16 - Morrison , Delmont et. al. (1988) ; Screening for reading problems : The utility of SEARCH . Annals of Dyslexia , v38, pp . 181 - 192 .

17 - Revelj, Elizabeth O (1987); Improving learning skills of minimally handicapped preschoolers using sensorimotor integration therapy . Dissertations Practicum . v29 , n2, pp. 28-37 .

18- Rocklage , Lynne A. & Benson , Bjorn E (1990); Total integration : Young children learning together . A three year research study of the CTL prsechool program . Center for Teaching and Learning , University of Dakota .

19- Swanson, H.L. & Sachse - Lee. C . (2001) ; A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities : Domain - general or domain - specific deficiency ? Journal of Learning Disabilities. v34, pp. 249-263 .

20 - Torgesen , J.K. (2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit . Washington, , DC ., U.S. Department of Education .

21 - Vaughn , S.; Zaragoza , N.; Hogan, A.; & Walker, J.(1993) ; Four - year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities . Journal of Learning Disabilities. v26, n6.pp.404-412 .

* * *

الفصل الثاني

# النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم

**مقدمة**

مما لا شك فيه أن الطفل يتمكن من الاستجابة لما يمكن أن يدور حوله من مثيرات مختلفة على أساس ذلك المستوى الذى يصل إليه فى نموه العقلى المعرفى حيث تنتقل أبنيته العقلية mental structures وفقاً لتعبير بياجيه Piaget التى تتحكم فى تفكيره وفى توجيه سلوكه تدريجياً من البسيط إلى المعقد ، ومن الغموض إلى المنطق أى من التوازن فى صورته الأولية البسيطة إلى الاتزان الكامل وذلك حال وصوله إلى ما يعرف بالأبنية المجردة التى تتكون خلال مرحلة المراهقة . وبناء على ما ينتاب تلك الأبنية العقلية المعرفية من تغيرات تحدث من خلال عمليتى التمثل assimilation والمواءمة accommodation حتى يصل الفرد إلى قمة نموه هذا فإنه يمر فى سبيل ذلك بأربع مراحل نمائية متعاقبة تتمثل فى المرحلة الحس حركية sensorimotor وتمتد منذ الميلاد وحتى نهاية العام الثانى من العمر ، وتتضمن ست مراحل فرعية ، ثم مرحلة ما قبل العمليات preoperations وتستمر من سن عامين وحتى سبعة أعوام ، وتضم مرحلتين فرعيتين ، تليها مرحلة العمليات المادية العيانية concrete operations والتى تستمر حتى حوالى الحادية عشرة من العمر تقريباً ، ثم تأتى أخيراً مرحلة العمليات الشكلية Formal operations وتمتد من الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر تقريباً وما بعدها.

ويمر الأفراد فى كل البيئات بهذه المراحل بنفس هذا الترتيب دون أن يتخطوا أياً

منها ولا يمرون بها حيث أن كل مرحلة تعتمد على سابقتها أو سابقاتها ، وتمهد لما يليها وهو ما يجعلها تتسم بالتراكمية accumulative وبالتالى فإن حدوث قصور فى أى من هذه المراحل يؤثر قطعاً على ما بعدها ، بل وعلى أداء الفرد خلال نفس المرحلة وهو الأمر الذى يتضح بجلاء لدى أولئك الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، أو ما يمكن أن يحدث لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم وهو الأمر الذى نحاول التحقق منه فى الدراسة الحالية .

وإذا كانت المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم خلال مرحلة الروضة تعد بمثابة تلك السلوكيات التى تصدر عن الطفل ويكون من شأنها أن تدل على أنه يعانى من جانب قصور معين واحد أو أكثر ، أى أنها تعكس فى الواقع وجود جوانب قصور معينة لدى الطفل من شأنها أن تمثل فى المستقبل إحدى صعوبات التعلم اللاحقة فإنه يصبح بمقدورنا من هذا المنطلق أن نبدأ منذ مرحلة الروضة ومنذ هذه السن المبكرة من حياة الطفل فى تحديد مثل هذه السلوكيات من ناحية ، وأن نحدد مستوى نموه العقلى من ناحية أخرى حتى نتمكن من التشخيص الدقيق للحالة علماً بأن مستوى ذكاء الطفل آنذاك لا يقل عن المستوى العادى . وينبغى علينا إذا ما أردنا أن نقوم بذلك أن ننتظر حتى النصف الثانى من السنة الثانية بالروضة ثم نشرع فى ذلك حتى نكون من ناحية قد أتحنا الفرصة للطفل كى ينمو أى تظهر أثار النمو عليه ، ونكون من ناحية أخرى قد أتحنا الفرصة لمرحلة الروضة أو للروضة فى حد ذاتها كى تؤثر فيه وفى تلك السلوكيات التى تصدر عنه ، فضلاً عن تأثيرها فى جوانب نموه المختلفة .

**الإطـار النظـرى**

من الجدير بالذكر أن النمو العقلى المعرفى كما يشير عادل عبد الله (1992) يمثل جانباً هاماً وأساسياً من جوانب النمو الإنسانى يتعلق بتلك التغيرات الكيفية أو النوعية التى يتعرض الفرد لها كنوعية التفكير ، وخصائصه وذلك فى كل مرحلة من تلك المراحل الأربع التى حددها بياجيه وهو الأمر الذى يترتب عليه حدوث تغيرات عديدة تعترى علاقة الفرد ببيئته وذلك منذ ميلاده وحتى وصوله إلى مرحلة الرشد

حيث تعتمد كل مرحلة على ما سبقها ، وتمهد لما يليها فتتغير الصور الإجمالية mental schemes للفرد على أثر ذلك ، بل أنها تصير أكثر تعقيداً ، وتصبح بمثابة استراتيجيات أو خطط أو قواعد للتحويل . ومن هذا المنطلق يصبح بوسع الفرد استخدام مختلف الاستراتيجيات كتلك التي تستخدم في سبيل التذكر واسترجاع المعلومات المختلفة ، أو حل المشكلات على سبيل المثال ، والتمييز بين ذاته وبين الأشياء الأخرى ، والانتقال من السيطرة الرمزية إلى السيطرة العملية في التفكير حتى يصل أخيراً إلى التفكير القائم على المنطق وهو ما يتسم أيضاً بقدر كبير من المرونة المعرفية يتجاوز على أثرها حدود الزمان والمكان ، ويقدم تعليلاً وتفسيراً وتبريراً لما يدور حوله.

ويلخص عادل عبد الله (1992) الطريقة التي يحدث بها النمو العقلي المعرفي حيث يشير إلى أنه يتم في واقع الأمر عن طريق ما يسمى بالتمثل assimilation والمواءمة accommodation اللذين يمثلان معاً عنصرين لما يعرف بالتكيف ، adaptation ولابد لكي يتم النمو من وجود توازن equilibrium فيما بينهما . وأثناء النمو تتكون الصور الإجمالية schemes ، وتحتاج تلك الصور الإجمالية إلى تنظيم organization أو عادة تنظيم reorganzation . كما نلاحظ من جانب آخر أن التفكير يختلف اختلافاً نوعياً qualitative من سن إلى أخرى مما يدل على أنه يسير في مراحل stages، وأن مثل هذه المراحل تسير في تتابع sequence معين لا يختلف من بيئة إلى أخرى .

ويشير فيليبس (1981) Phillips إلى أن بياجيه يرى أن الذاكرة ليست مجرد نسخ مخزونة من الانطباعات الحسية التي مرت بالفرد في الماضي ، ولكنها تضم بناء فعالاً وقت حدوث الشيء ، وإعادة بناء مساو له في الفاعلية أو التأثير وقت استدعاء الحدث . وحتى يتم استدعاء أي حدث فإنه يحدث تواؤم مع أنماط المدخل الحسي في الماضي وهو ما يعتبر ضرباً من ضروب المواءمة والتي تضم من وجهة نظره الإدراك ، والتقليد ، والصورة . ويعتبر الإدراك نشاطاً إنشائياً إيجابياً يركز على الأنماط الراهنة للمدخل الحسي ، وبالتالي فهو يدل على الذاكرة . وإذا كان الإدراك غير مشوش استطاع الطفل أن يتذكر ما أدركه جيداً ، والعكس صحيح ، أما التقليد فهو نشاط

حركي يهدف إلى محاكاة تركيب البيئة وذلك في ظل وجود نموذج معين ، وإن كان بعض التقليد يحدث عندما لا يوجد النموذج وهو ما يعرف بالتقليد المؤجل أو المرجأ deferred imitation وبذلك فهو يدل على الذاكرة . وتعد الصورة image بمثابة تقليد مستدخل عن المدخل الحسي الحالي ، وتلعب دوراً هاماً في نمو الرموز ، وبالتالي فهي تدل أيضاً على الذاكرة ، وتمثل المظهر الرمزي لها في مقابل المظهر العملي الذي يبدو في ثبات الصور الإجمالية التي يتم تكوينها من قبل .

وإذا كان النمو العقلي يمر في مراحل أربع كما ذكرنا فإن مرحلة الروضة تقابل المرحلة الثانية منه والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات وهي المرحلة التي تتضمن مرحلتين فرعيتين هما مرحلة ما قبل الفكر الإدراكي preconceptual thought وتستمر من الثانية وحتى الرابعة من العمر تقريباً ، ويسود خلالها النشاط الرمزي ، وتصبح استجابات الطفل قائمة على معنى المثير وليس على خصائصه الفيزيقية ، ويستخدم الطفل الأشياء ليرمز بها إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها ، كما يمكنه أن يستخدم الصور الحسية الحركية في سياقات أخرى غير تلك التي تكون قد اكتسبت فيها ، ويستخدم أشياء بديلة في بيئته كي تساعده على التفكير الرمزي ، كما أن اللغة تمكنه من أن يفصل صورة الذهنية عن سلوكي الذاتي . ولكنه يكون غير قادر على عمل فئات معينة وإدراك ما بينها من علاقات ، أو إدراك التصنيف ، أو المفاهيم ، ويكون تفكيره متمركزاً حول ذاته ، ويتمثل الخبرات من عالمه المباشر الخاص ويرى فيه كل شيء من حيث علاقته به شخصياً ، ويصعب عليه إدراك العلاقات المكانية ، ويضفي الحياة والمشاعر على كل الأشياء ، ويعتقد أن كل ما في الكون إنما هو من صنع الإنسان ، كما لا يمكنه إدراك عمليات الثبات حتى عملية العد ذاتها . أما المرحلة الفرعية الثانية فهي مرحلة التفكير الحدسي intuitive وتستمر من الرابعة حتى السابعة من العمر تقريباً ، ونعتبر أكثر تعقيداً من سابقتها بدرجة قليلة حيث يبدأ الطفل خلالها في بناء صور أكثر تعقيداً ، ومفاهيم أكثر تفصيلاً وإن كان فهمه للمفاهيم والمدركات الكلية لا يكون متمركزاً على ما يراه ويبصره بل على جانب حسي هام واحد من المثير . ويمكنه إبداء الأسباب لمعتقداته وأفعاله ، وتكوين بعض

المفاهيم ، وإن كان غير قادر على إجراء المقارنات ، ويكون تفكيره محكوماً بالإدراكات المباشرة مما يجعله عرضة للتغير وهو ما يظهر بصورة أفضل عند تشوش الإدراكات كما هو الحال للأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث تتعرض أحكامهم القائمة على الإدراكات المختلفة للعديد من التحريفات ، ويتسم التفكير بالإحيائية ، والاصطناعية، ويولون انتباهاً أكثر للتفاصيل ، ولا يستطيعون الاحتفاظ في عقولهم بأكثر من علاقة واحدة في ذات الوقت ، ويخفقون في فهم العلاقة بين الكل والأجزاء، أو بين الفئة وفئاتها الفرعية ، ويسيطر أسلوب الطفل منهم في الأداء على تصوراته ، ويبدأ في إدراك الأرقام ، والأشكال ، والألوان ، وتنمو اللغة لديه ، ويوجد في مخزونه العديد من الصور والأشياء المختلفة .

ويشير هالاهان وكوفمان Hallahan& Kauffman (2003) إلى أن صعوبات التعلم وفقاً للجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

ويرى البعض أن صعوبات التعلم تتطلب فى الواقع أن يوجد هناك محتوى أكاديمى معين أو منهج محدد لا يستطيع طفل عادى أو عالى الذكاء أن يستوعبه وهو الأمر الذى لا يتوفر فى الروضة ، ومع ذلك فهى لا تبدأ فجأة فى المدرسة الابتدائية ، بل لابد من وجود مؤشرات تدل عليها منذ ذلك الوقت. ومن ثم انقسم العلماء حول ذلك إلى فريقين يرى الأول منهما أننا يجب أن نطلق عليها صعوبات التعلم حتى

نتعامل معها من هذا المنطلق ، ونقدم برامج التدخل المبكر المناسبة بينها يرى الفريق الآخر أن ما يوجد آنذاك هو قصور ينتاب تلك المهارات السابقة على التعلم والتى تعد ضرورية له وهى ما تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية .

ومن جهة أخرى فنحن نرى أن صعوبات التعلم الأكاديمية بالمعنى المتعارف عليه يصعب وجودها فى الروضة ، ولكننا نجد أن مثل هذه الصعوبات التى تبرز خلال تلك المرحلة إنما تتركز فى تلك المهارات التى تسبق التعلم والتى تعد ضرورية له حيث لن يتم التعلم بدونها ، ولذلك فهى تسمى بالمهارات قبل الأكاديمية . وتتمثل مثل هذه المهارات فى واقع الأمر فى العديد من المكونات كما يلى :

1 - الوعى أو الإدراك الفونولوجى ؛ ويعنى القصور فى مثل هذا الجانب أن الطفل قد يكون غير قادر على أن يدرك الأصوات المختلفة ، أو يميز بينها ، أو أنه قد لا يتمكن من إدراك أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر .

2 - القدرة على معرفة الحروف الهجائية ؛ ويكون الطفل حال معاناته من قصور فى هذه القدرة أو المهارة غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة ، أو معرفتها، أو ترتيبها ، أو إدراكها ، أو ما إلى ذلك .

3 - القدرة على معرفة الأعداد أو الأرقام ؛ ويكون الطفل الذى يعانى من قصور فيها غير قادر على معرفة الأرقام المختلفة ، أو التمييز بينها وفقاً لشكلها ، أو ترتيبها سواء تصاعدياً أو تنازلياً .

4 - القدرة على معرفة الأشكال المختلفة المتداولة ؛ ولا يتمكن الطفل إذا ما بدا عليه القصور فيها من التمييز بين الأشكال المختلفة التى يكثر تداولها بيننا ، وبالتالى يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يخلط بينها ، وأن يخطىء فيها ، وأن يجد صعوبة فى التمييز بينها على أى من الأسس المختلفة .

5 - القدرة على معرفة الألوان ؛ ولا يتمكن الطفل الذى يعانى من قصور فيها من إدراك الألوان المختلفة ، أو التمييز بينها . كذلك فهو لا يكون قادراً على أن يقوم بالتمييز بينها وفقاً لدرجة اللون ، أو ما شابه ذلك .

وفضلاً عن ذلك فإن بإمكاننا أن نضيف إلى هذه الصعوبات واحدة أخرى تتمثل في الجمع بين أكثر من صعوبة واحدة من تلك الصعوبات وهي ما يمكن أن نعتبرها صعوبة أكاديمية مختلطة . وبذلك فنحن نرى أن مثل هذه الصعوبات إنما تتركز في واقع الأمر في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت مثل هذه المظاهر المختلفة تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو الأمر الذى يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية . وتتمثل تلك المكونات في الواقع في المكونات الأربعة المعروفة لصعوبات التعلم نظراً لأنها تعتبر مؤشرات تدل عليها ، ومنبئات لها . كما أن أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية تؤدى في الواقع كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) إلى صعوبات التعلم الأكاديمية التي ترتبط بها وتدل عليها إذ وجدا أن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة تتباين وفقاً لتباين القصور في المهارات قبل الأكاديمية. ومن ثم فإن هذا القصور عادة ما يرتبط بالمكونات الأربعة لصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل في اللغة بشقيها الشفوى ، والتي تتمثل مظاهره في (الأصوات ، والكلمات ، والمعاني ، والتراكيب النحوية ، والاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب ، ومظاهره (تحليل الحروف ، والتعرف على الكلمة ، وطلاقة القراءة، والفهم القرائي) ، والكتابة ، ومظاهرها ( التهجي ، والتعبير أو الإنشاء) ، والحساب ، ومظاهره ( إجراء العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضي ) . وفضلاً عن ذلك هناك نمط رابع يضم أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر سواء كانت تلك المظاهر تنتمي إلى نمط أو مكون واحد فقط أو أكثر ، كما أنه قد يضم من جهة أخرى أكثر من مكون واحد من تلك المكونات .

وتحدد باربارا لوينزال Lowenthal,B. (1998) بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في الروضة ، وأهم السمات المميزة للأطفال فيها والتي يكون من شأنها أن تساعدنا على التنبؤ بتلك الصعوبات في المدرسة الابتدائية . ومن أهم هذه المؤشرات والخصائص ما يلي :

1 – نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل .

2 - قصور الانتباه .
3 - عدم القدرة على التحكم فى السلوك .
4 - سوء التنظيم .
5- حدوث تأخر فى اكتساب وتطور اللغة والكلام .
6 - تأخر أو قصور فى الإدراك السمعى .
7 - وجود مشكلات فى الإدراك البصرى .
8 - قصور فى الذاكرة قصيرة وطويلة المدى .
9 - حدوث مشكلات اجتماعية انفعالية .
10 - قصور المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة .

وعلى ذلك فهى ترى أننا يجب أن نركز فى تشخيصنا لمثل هؤلاء الأطفال بالروضة على تقييم مدى وجود تأخر محدد ، أو انحراف معين فى أى من مجالات النمو المختلفة والتى تتضمن الجانب العقلى المعرفى ، والمجالات المعرفية ، والجانب الاجتماعى الانفعالى ، والجانب الحركى ، والتواصل ، والتكيف وهو الأمر الذى ينعكس سلباً على ما يعرف بالمهارات قبل الأكاديمية للطفل وذلك نظراً لعدم وجود أداء أكاديمى من جانب الطفل خلال تلك المرحلة . كذلك يجب أن يتم تقييم ما يقوم الطفل به من أنشطة وظيفياً خلال الأداء الروتينى لها على أن يتضمن ذلك مقاييس ، وألعاب ، وحقائب تعليمية .

ويرى جوزيف تورجيسين Torgesen, J. (2003) أنه عادة ما يتم النظر إلى صعوبات التعلم على أنها تلك المشكلات التى يواجهها التلاميذ ويخبرونها فى اكتساب المعارف الأكاديمية وما يرتبط بها من مهارات مختلفة ، وأنها ترجع فى الأساس إلى اضطراب فى العمليات السيكلوجية الأساسية التى ترجع بدورها إلى اختلال الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى وعلى ذلك فإنه عادة ما يتم النظر إلى أوجه القصور تلك على أنها نفسية عصبية . ومن جانب آخر فإن العمليات السيكلوجية التى تشهد مثل هذا القصور ما هى إلا تتابع سلوكيات علنية معينة تنقل المعلومات المختلفة وتتناولها بين الوقت الذى تحدث فيه تلك المعلومات على أنها مثيرات معينة والوقت

ومعالجة المعلومات من العالم الخارجي، وحل المشكلات. وهذا يعني أن سلوك أطفال الروضة عامة يحدث في غالبيته ويتم تنظيمه في إطار الصور العقلية أو المخططات الإجمالية وخاصة ما يتعلق منها بمرحلة ما قبل العمليات . إلا أنه من الملاحظ بالنسبة لتلك الصور الإجمالية أو العقلية لغالبية أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أنها غالباً ما تكون صوراً إجمالية حس حركية على الرغم من أن بعضها قد يكون رمزياً وهو ما يعني أن بعض هذه الصور يتعلق بمرحلة ما قبل العمليات .

وفي هذا الإطار يشير ليفي Levy (2003) أيضاً إلى أنهم يجدون صعوبة في تنظيم البيئة بما تضمه من مثيرات مختلفة ، وتفسيرها في ضوء ما لديهم من خبرات مما ينتج عنه تشوهات في الإدراك من جانبهم وهو ما يؤثر سلبياً في قدرتهم على تشفير ، ومعالجة ، واسترجاع المعلومات المختلفة أي يؤثر سلباً على ذاكرتهم. وإذا كان المدخل الحسي عندما يكون مزوداً بوصف أو تفسير لفظي له يساعد الأطفال بمرحلة ما قبل العمليات على تكوين الصور العقلية أو المخططات الإجمالية فإن مثل هذه الصور العقلية تعتبر بمثابة مخزون أو بنك للذاكرة يربط بين خبرات الطفل الماضية والحالية مما يحقق الاستفادة منها حيث أنه كلما كانت تلك الصور العقلية أكثر دقة وتفصيلاً كان تذكرها اللاحق من جانبه أفضل بكثير نظراً لأن الذاكرة تقوم على الدمج بين قدرته على استقبال المعلومات الجديدة وقدرته على إحداث التكامل بين هذه المعلومات وغيرها مما يكون موجوداً لديه بالفعل. ولكي يقوم الطفل بتخزين المعلومات فإنه يجب أن يجعل لها معنى معيناً في إطار شبكة محددة من الأفكار ، ثم يحدد ما إذا كان سيتم تخزين مثل هذه المعلومات في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تصادفهم مشكلات كثيرة وشديدة تتعلق بالذاكرة، بل وهناك صعوبات أخرى قبل ذلك تتعلق بالإدراك ، والانتباه . ومن ثم فإنهم يظلون خلال هذه المرحلة العمرية في إطار التناول الحس حركي للمثيرات المختلفة .

- **النمو العقلي المعرفي : cognitive development**

يشير فيليبس ( 1981 ) Philips إلى أن النمو المعرفي - تبعاً لبياجيه - هو تلك التغيرات التي تنتاب أبنية الفرد المعرفية وذلك من خلال عمليتي التمثل والمواءمة. ويشير فورمان (1983) Forman إلى أنه هو العملية التي يستطيع الأطفال بموجبها بناء فهم أكثر ذكاء للعالم الذي يعيشون فيه. ويشير مكاندليس وكوب (1989) McCandless & Coop إلى أن النمو المعرفي هو تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد ، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة بحيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ، وعلى استخدام الطرق والاستراتيجيات غير المباشرة في تجهيز المعلومات وحل المشكلات . ووفقاً لما يراه ليفين (1983) Levin فإن النمو المعرفي يأخذ العديد من الأشكال حيث يتضمن نمو إدراك ماهو مألوف، والتعلم من الخبرة، وتكوين المفاهيم ، وحل المشكلات ، والتفكير ، ونمو القدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي . ومن ثم فهو يعني تطور أو نمو عملية المعرفة لدى الفرد.

ويمكن النظر إليه إجرائياً في الدراسة الراهنة على أنه تلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في الاختبار المستخدم لهذا الغرض.

- **صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD**

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن :

«صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية

بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى، والإدراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لاتمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم».

**- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills**

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى.

**- قصور المهارات قبل الأكاديمية :**

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة ، وتقل عن هذه النسبة فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى الحساب.

**- أطفال الروضة : Kindergarteners**

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله.

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال

الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند جان بياجيه J.Piaget حيث يعتبر ذلك هو الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم من ناحية ، كما أنه يمثل الأساس الذى يقوم عليه تعلمهم اللاحق من ناحية أخرى. وفضلاً عن ذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى وهو الأمر الذى يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة .

## مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة هذه الدراسة فى التساؤلات التالية:

1 - هل توجد فروق فى مستوى النمو العقلى المعرفى بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

2 - هل توجد فروق فى مستوى النمو العقلى المعرفى بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

3 - هل يختلف توزيع أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمجموعات على مراحل النمو العقلى المعرفى ؟

## أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية:

1 - أن مستوى النمو العقلي للأطفال يحكم ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية، أي أنه يعتبر هو الأساس الذي يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم.

2 - أن هذا المستوى يمثل الأساس الذي يجب أن يقوم عليه أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال.

3 - أن الخطة التربوية الفردية التي يتم اختيارها، وتصميمها، وتقديمها لهؤلاء الأطفال ممن يتعرضون لمخاطر أي نمط من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تعتمد في جانب أساسي منها على مستوى نموهم العقلي المعرفي.

4 - أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد في زيادة مستوى التحصيل اللاحق لهؤلاء الأطفال عن طريق تأهيلهم لذلك.

5 - أن المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات على مستوى التعلم الأكاديمي اللاحق بالنسبة للطفل، كما تعد أيضاً هي أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يمكن أن يتعرض الطفل لها.

6 - أن التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يسهم في الاكتشاف المبكر لذوي صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً.

7 - أنه يتم من خلال هذه الدراسة تقديم مقياس للتعرف على مستوى النمو العقلي للأطفال فضلاً عن بطارية مقاييس لتحديد مدى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية وهو الأمر الذي يسهم في التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم منذ مرحلة الروضة.

8 - ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار على هذه الفئة في هذه السن الصغيرة والتي تناولت مثل هذه المهارات.

هدفت الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (2005 -أ) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها. كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة علماً بأن أحد الأبعاد الستة التي تتضمنها الأهبة أو الاستعداد للمدرسة إنما يتمثل في النمو المعرفي والمعلومات العامة. وتألفت عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم. كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية. وتم استخدام عدد من الأدوات ضمت مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام، والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف فضلاً عن مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (2000).

وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين

المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة ، وعدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وفضلاً عن ذلك فقد كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها وهو ما يعني أن أطفال الروضة العاديين يتفوقون على أقرانهم الذين يبدون مؤشرات لصعوبات التعلم في مستوى النمو العقلي المعرفي والمعلومات العامة . كذلك فقد اتضح أن المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها تفسر 19.8% تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة ، وأن مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال تمثل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1% ، 2.1% ، 6.6% على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة . كما لم تتنبىء مهارة الإدراك الفونولوجي، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

وهدفت دراسة هانا (2004) Hana إلى التعرف على مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وذلك باستخدام نموذج كريك ودودج (1994) Crick & Dodge للتكيف الاجتماعي كإطار نظري . وضمت العينة مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من 20 طفلاً من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، وضمت الثانية 20 طفلاً من أقرانهم العاديين بنفس الروضة . وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المجموعتين في تلك المهارات لصالح الأطفال العاديين وهو الأمر الذي يرتبط مباشرة بمستوى نموهم العقلي المعرفي. وهدفت دراسة باولا ليتينين وآخرين (2003) .Lyytinen et.al إلى فحص سلوكيات اللعب والسلوكيات اللغوية لمجموعة من الأمهات تعانين من صعوبات القراءة (ن =49) ومجموعة أخرى

تضم قريناتهن اللاتى لا تعانين منها (ن=49) وذلك أثناء اللعب مع أطفالهن الذين يبلغون 14 شهراً من العمر وأثر ذلك على قيام هؤلاء الأطفال باللعب الرمزى واستخدامهم للغة . وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين من الأطفال فى اللعب الرمزى وإصدار اللغة لصالح أطفال أمهات المجموعة الثانية .

وعملت دراسة جروبيكر وديليسى (2000) Grobecker & De Lisi على مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من 35 طفلاً من ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين 5-13 سنة ، وتألفت الثانية من 94 طفلاً من العاديين بعد مجانستهما فى نسبة الذكاء والعمر الزمنى ، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين فى الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذ اتضح أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يبدون تأخراً نمائياً دالاً فى مستوى النمو المعرفى - المكانى عامة وليس فى القدرة على الإدراك البصرى فقط وما يتعلق بها من مهارات . وفى دراسة جيرى وآخرين (2000) Geary et.al. تمت مقارنة أداء أطفال الصفين الأول والثانى من العاديين على بعض المهام السيكومترية مع أداء أقرانهم ذوى صعوبات التعلم فى الحساب أو القراءة أو كليهما الذين يتجانسون معهم فى معدل الذكاء العادى ، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين فى مستوى النمو العقلى عامة لصالح الأطفال العاديين حيث اتضح وجود بعض أنماط القصور المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وقد تم إجراء هذه الدراسة عقب دراسة أخرى أجراها نفس هؤلاء الباحثون (1999) هدفوا منها إلى عقد مقارنة بين أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الحساب أو القراءة أو كليهما ومجموعة أخرى من أقرانهم العاديين وذلك فى بعض المهام التجريبية التى تقوم على تقييم الفهم العددى ، ومهارات التوصل إلى نواتج محددة ، والمفاهيم الرياضية ، ومفهوم العدد ، والقدرة على القراءة والذاكرة العاملة ، ومدى السهولة فى استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى . وكشفت النتائج عن وجود أنماط مختلفة من القصور فى أداء الوظائف المعرفية المختلفة موضوع الدراسة من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو ما يعنى تأخرهم فى مستوى النمو المعرفى عن أقرانهم العاديين .

وكشفت دراسة فوستر (1998) Foster عن تفوق أطفال الروضة العاديين (ن =35 ) على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن=31 ) في التعرف على الأرقام والقيام بعملية العد ، وإدراك مفهوم العدد ، وفي الاستخدام العملي للحقائق الحسابية والرياضية في الحياة اليومية بينما يواجه الأطفال المعرضون لخطر تلك الصعوبات مشكلات عديدة في الاستخدام العملي للحساب في الحياة اليومية . وإلى جانب ذلك فقد تضمنت الدراسة التي أجرتها كاترين سوفيان (Sophian, C.(1995 ثلاث تجارب هدفت إلى التعرف على تلك العلاقة النمائية بين قيام الطفل بالعد وإدراكه لثبات العدد وذلك لدى عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين موزعين على مجموعتين قوام كل منهما 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 3-6 سنوات . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيري الدراسة لصالح الأطفال العاديين ، ووجود علاقة إيجابية بين المتغيرين لدى المجموعتين ، وأن الأطفال الأكبر سناً كانوا هو الأقدر على إدراك ثبات العدد ، وكان الأطفال الأصغر سناً يفهمون الجوانب العلائقية في العدد وخاصة بالنسبة للأطفال العاديين .

هذا وقد كشفت دراسة كارولين لي وجون أوبرزوت . Lee, C. & Obrzut, J (1994) التي تم إجراؤها على عينة من الأطفال قوامها 30 طفلاً بالصفوف من الثاني إلى السادس من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف التعرف على قدرتهم على التصنيف التجميعي ، واستخدام الترابطات المتكررة كخصائص مميزة للذاكرة السيمانتية semantic أي القائمة على معنى الكلمات عن وجود قصور في قدرة هؤلاء الأطفال على التصنيف ، وأنهم حينما يستخدمون قوائم الكلمات ذات المعنى ، ويرتبونها وفقاً لذلك فإن هذا يصبح من شأنه بطبيعة الحال أن يؤدي إلى تسهيل حدوث التعلم من جانبهم . وفي دراسة ستولزنبرج وتشيركيز - جولكاويسكي Stolzenberg & Cherkes- Julkowski (1991) التي قاما بإجرائها على ثلاث مجموعات من المفحوصين تراوحت أعمارهم بين 6 - 18 سنة وكانت إحداها من ذوي صعوبات التعلم وقوامها 50 مفحوصاً وذلك لفحص قدرتهم على التجهيز الموسع للمعلومات في بعض المهام التعليمية التي تتعلق بالمشكلات الرياضية،

والقراءة والانتباه ، والذاكرة العاملة اتضح أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من أوجه قصور معرفية متعددة حيث توجد مشكلات عديدة في أدائهم المعرفي تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية المختلفة .

## تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين بالروضة وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث يتفوق الأطفال العاديون بالروضة على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة وهو الأمر الذي يتضمن مستوى النمو المعرفي كأحد المتغيرات المتضمنة في تلك الأهبة أو الاستعداد للمدرسة ( عادل عبد الله 2005 - أ)؛ كما يتفوقون عليهم في مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية المختلفة (Hana, 2004). ومن جهة أخرى توجد أنماط متباينة من القصور في أداء مختلف الوظائف المعرفية من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتدنى على أثرها مستوى نموهم المعرفي (Geary et.al., 2000,1999) ، وأن هؤلاء الأطفال يبدون كذلك تأخراً نمائياً دالاً في مستوى النمو المعرفي - المكاني عامة وليس مجرد القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات (Grobecker & De Lisi, 2000) . كذلك فإن الأطفال العاديين بالروضة يتفوقون في قدرتهم على معرفة الأرقام أو الأعداد ، والقيام بعملية العد ، وإدراك مفهوم العدد (Foster,1998) ، كما أنهم يتفوقون إلى جانب ذلك في إدراكهم لثبات العدد (Sophian, 1995) ، وفي قدرتهم على التصنيف (Lee & Obrzut, 1994) . وفضلاً عن ذلك فإن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة سواء كانت صعوبات التعلم في القراءة ، أو الكتابة ، أو كليهما يعانون من أوجه قصور معرفية متعددة حيث توجد مشكلات عديدة في أدائهم المعرفي تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية المختلفة Stolzenberg& ) (Cherkes - Julkowski,1991 وهو الأمر الذي يجعلنا نزعم أن مستوى نموهم المعرفي يقل عن مستوى أقرانهم العاديين . كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علم الباحث تطرقت إلى هذا الموضوع وهو ما يضيف إلى أهميته .

**جدول (3) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية**

| المهارة | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي أو الإدراك الفونولوجي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 5.50<br>15.55<br>25.45 | 55.0<br>155.5<br>254.5 | 302.500<br>2418.025<br>6477.025 | 25.891 | 2 | 25.678 | 0.01 |
| التعرف على الحروف | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 5.50<br>16.55<br>24.45 | 55.0<br>165.5<br>244.5 | 302.500<br>2739.025<br>2978.025 | 23.512 | 2 | 23.381 | 0.01 |
| التعرف على الأرقام | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 15.60<br>5.50<br>25.40 | 156<br>55<br>254 | 2433.6<br>302.5<br>6451.6 | 25.700 | 2 | 25.551 | 0.01 |
| التعرف على الأشكال | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 21.20<br>5.50<br>19.80 | 212<br>55<br>198 | 4494.4<br>302.5<br>3920.4 | 19.794 | 2 | 19.481 | 0.01 |
| التعرف على الألوان | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 16.00<br>15.35<br>15.15 | 160.0<br>153.5<br>151.5 | 2560.000<br>2356.225<br>2295.225 | 0.055 | 2 | 0.051 | غير دالة |

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية دالة عند 0.01 باستثناء الفروق بينها في مهارة التعرف على الألوان فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوضح الجداول التالية اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات .

**جدول (4) قيم U، W، Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 5.1<br>11.0 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.814 - | 0.01 | الثانية |
| الأولى<br>الثالثة | 5.1<br>15.0 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.810 - | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 11<br>15 | 5.55<br>15.45 | 55.5<br>154.5 | 0.50 | 55.5 | 3.782 - | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هى أقل هذه المجموعات فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، وبالتالى فهى تعانى من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهى تليها ، وتعد فى وضع أفضل منها ، ثم تأتى المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هى الأفضل .

**جدول (5) قيم U، W، Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث فى التعرف على الحروف الهجائية**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 4.1<br>11.9 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.795- | 0.01 | الثانية |
| الأولى<br>الثالثة | 4.1<br>14.9 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.792- | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 11.9<br>15.9 | 6.55<br>14.45 | 65.50<br>144.50 | 10.5 | 65.5 | 3.009- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هى أقل هذه المجموعات فى التعرف على الحروف الهجائية ، وبالتالى فهى تعانى من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهى تليها ، وتعد فى وضع أفضل منها ، ثم تأتى المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هى الأفضل .

**جدول (6) قيم U،W، Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأرقام**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 10.8<br>5.1 | 15.50<br>5.50 | 155<br>55 | صفر | 55 | 3.803- | 0.01 | الأولى |
| الأولى<br>الثالثة | 10.8<br>14.9 | 5.60<br>15.40 | 56<br>154 | 1 | 56 | 3.728- | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 5.1<br>15.9 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.803- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأرقام ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة أما المجموعة الأولى فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

**جدول (7) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأشكال**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 15.4<br>4.1 | 15.50<br>5.50 | 155<br>55 | صفر | 55 | 3.800- | 0.01 | الأولى |
| الأولى<br>الثالثة | 15.4<br>14.8 | 11.20<br>9.80 | 112<br>98 | 43 | 98 | 0.543- | غير<br>دالة | – |
| الثانية<br>الثالثة | 4.1<br>14.8 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.795- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول وجود فروق عند 0.01 بين المجموعتين الأولى والثالثة من ناحية لصالح المجموعة الأولى ، وبين المجموعتين الثانية والثالثة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة ، بينما لاتوجد فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثالثة ،

وبالتالي فإن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأشكال حيث تعاني من قصور هذه المهارة أما المجموعتان الأولى والثالثة فتأتيان بعدها، وتعدان في وضع أفضل منها .

**جدول (8) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة**

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الأولى | 15.35 | 153.5 | 2356.225 | 0.025 | 2 | 0.223 | غير دالة |
| | الثانية | 15.30 | 153.5 | 2356.225 | | | | |
| | الثالثة | 15.85 | 158.5 | 2512.225 | | | | |
| معامل الذكـــاء | الأولى | 14.10 | 141.0 | 1988.100 | 0.394 | 2 | 0.385 | غير دالة |
| | الثانية | 16.35 | 163.5 | 2673.225 | | | | |
| | الثالثة | 16.05 | 160.5 | 2567.025 | | | | |
| م. اجتماعي | الأولى | 15.90 | 159.0 | 2528.100 | 0.033 | 2 | 0.032 | غير دالة |
| | الثانية | 15.25 | 152.5 | 2325.625 | | | | |
| | الثالثة | 15.35 | 153.5 | 2356.225 | | | | |
| م. اقتصادي | الأولى | 14.30 | 143 | 2044.9 | 0.666 | 2 | 0.591 | غير دالة |
| | الثانية | 17.20 | 172 | 2958.4 | | | | |
| | الثالثة | 15.00 | 150 | 2250.0 | | | | |
| م. ثقافي | الأولى | 14.30 | 143.0 | 2044.900 | 0.473 | 2 | 0.424 | غير دالة |
| | الثانية | 15.35 | 153.5 | 2356.225 | | | | |
| | الثالثة | 16.85 | 168.5 | 2839.225 | | | | |
| م. كلي | الأولى | 14.50 | 145 | 2102.5 | 0.205 | 2 | 0.194 | غير دالة |
| | الثانية | 16.00 | 160 | 2560.0 | | | | |
| | الثالثة | 16.00 | 160 | 2560.0 | | | | |

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن تلك المجموعات متجانسة .

**ثانياً : الأدوات :**

استخدم الباحث الأدوات التالية :

**1 - اختبار ستانفورد -بينيه للذكاء ( الصورة الرابعة )**

**ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)**

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبيء بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام ( في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاث عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى، أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي ، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثني وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها علي درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسيةفارقة ( بروفيل ) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها ، والوثوق فيها ، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30) بين

0.88-0.53، وباستخدام معادلة KR-20 بلغت هذه القيم بين 0.95-0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80-0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80 - 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل – م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر – بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوي صعوبات التعلم ، والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

**2 - ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً، كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها ، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحث ما يلي :

1 – لوحة الحروف .

2 – الأشكال .

3 – المكعبات .

وفي حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام

المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالي :

### أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطيء في معرفته له . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

### ب -الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

### جـ-المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذات الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 – التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2– التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3- التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد اخترنا تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1-10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح رغم ميل الأطفال إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة، بل وتغنيهم بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح.

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان، وقد تمثلت الألوان المستخدمة فى الأبيض - الأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبنى - والبنفسجى - والبرتقالى - والبمبى. ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة، ويحصل بالتالى على درجة واحدة ، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته فى تلك الحالة تعد غير صحيحة، ولا يحصل بالتالى على أى درجة فى مقابلها ، وهكذا.

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجى للكلمات المختلفة والذى يقوم فى الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا فى الواقع نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التى توجد فى أحد جوانبه، ونطلب منه أن يقوم بما يلى وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك فى خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط فى المرة الواحدة ، وكنا نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التى نحددها له أيضاً، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلى:

1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .

2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .

3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة.

4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة فى جملة مفيدة.

5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين.

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التى تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس السابقة كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه لتلك الكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين، وهكذا مع مراعاة قصور إدراكه للزمن. ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك.

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها، كما أنه يعد أيضاً ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل، وبالتالى فأى قصور فيها يستتبعه قصور لاحق.

وقد لجأ الباحث إلى استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور فى تلك المهارات لدى أولئك الأطفال الذين قامت المعلمة بترشيحهم على أنهم كذلك وذلك قبل أن يقوم بتطبيق بطارية الاختبارات الخاصة بالمهارات قبل الأكاديمية عليهم، ثم اختبار المسح النيورولوجى كى يتأكد فعلاً من أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم.

3 - **بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة**

**كمؤشرات لصعوبات التعلم**

**إعداد / عادل عبد الله محمد (2005 ـ ب)**

لا يوجد على المستوى المحلي أو الإقليمي مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالي والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي. وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها . وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها هذه البطارية ما يلي:

1- الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

2 - التعرف على الحروف الهجائية .

3 - التعرف على الأرقام.

4 - التعرف على الأشكال.

5 - التعرف على الألوان .

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب أو ذاك. وتدخل جميعها في إطار ما يعرف بالاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى التدخل المبكر ، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة. وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة

كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من 50% من الدرجات المخصصة لأي من هذه المهارات، أما إذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوي 30% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم، لا) تحصل على (1، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة «صفر» بذلك هي التي تدل على القصور. وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مقياس فرعي عن 50% من درجته التي تتراوح بين صفر - 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبيء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة.

وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بما تضمه من مقاييس فرعية فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها في إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال أمثال تورجيسين Torgesen، وليرنرLerner ، وفورمان Foorman ، وغيرهم. كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التي نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمي باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها في العديد من الدراسات التي قمنا بإجرائها كمحك خارجي بين 0.725–0.931 وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 . كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن= 27 لكل مجموعة ) بين 9.69–12.62 وهي قيم دالة عند 0.01 أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون

Spearman-Brown للمقاييس الفرعية بين 0.892-0.683 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين 0.774 - 0.945 . كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الإتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه بين 0.57 - 0.95 ، وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذى يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية .

**4 - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية**

**إعداد / محمد بيومى خليل (2000)**

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة فى هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط. ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها فى المستوى الاجتماعى وذلك من خلال الوسط الاجتماعى، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسرى السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ونشاطهم المجتمعى ، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثانى فيتمثل فى المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبى ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصى، والهندام لأفراد الأسرة.

ويتمثل البعد الثالث فى المستوى الثقافى للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعى الفكرى، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة. ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هى مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط، ومنخفض ، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين 12.6 - 23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92 - 0.97 وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01.

**5 - اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Screening Test QNST**

**(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)**

**إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبد الوهاب كامل (1999)**

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي: مهارة اليد - التعرف على الشكل وتكوينه - التعرف على الشكل براحة اليد - تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت - التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف) - دائرة الإصبع والإبهام - الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد - العكس السريع لحركات اليد المتكررة - مد الذراع والأرجل - المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) - الوقوف على رجل واحدة - الوثب - تمييز اليمين واليسار - ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن 50 وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عالية (درجة كلية تساوي 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من 26 - 50 وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطراب في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن

الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أى مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية . وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب فى الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنية على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمى 0.56 ، وبلغ معامل الثبات 0.68 وهى قيم دالة عند 0.01 ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية.

### 6 - اختبار النمو العقلى للأطفال

**إعداد / عادل عبد الله محمد (2005 جـ)**

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى النمو العقلى المعرفى للأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى خلال مرحلة المراهقة ذاتها والتى تشهد آخر مراحل هذا الجانب من جوانب النمو حيث تم تصميم هذا المقياس وفقاً لنظرية بياجيه وفى ضوئها إذ تم الاعتماد فى ذلك على أهم الخصائص العقلية المعرفية التى تميز الطفل خلال المرحلتين الفرعيتين الأولى والثانية من مرحلة ما قبل العمليات والتى يتم خلالها قيام أحد الوالدين أو المعلمة بالاستجابة لهذا المقياس، وأهم الخصائص التى تميزه خلال مرحلة العمليات المادية العيانية، وخلال مرحلة العمليات الشكلية والتى يمكن أن يقوم الطفل خلالها بالاستجابة بنفسه للمقياس .

ويتألف هذا المقياس من25 عبارة تمثل أهم الخصائص العقلية المميزة للفرد خلال مراحل نموه العقلى المعرفى منذ مرحلة الطفولة المبكرة ، ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هى (نعم-أحياناً -لا) تحصل على الدرجات (2-1-صفر) على التوالى باستثناء العبارات العكسية التى تحمل الأرقام (5-6-9-10-13-15-18) وعددها 7 عبارات فتتبع عكس هذا التدريج . وبعد الرجوع إلى الخصائص المميزة لكل مرحلة، واستجابات الأطفال على الاختبار ، وتصحيح تلك الاستجابات نلاحظ أن درجات

هذا الاختبار تتراوح بين صفر- 50 درجة ، وأن الطفل الذى يحصل على درجات تتراوح بين صفر-14 يكون فى المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية المعروفة باسم مرحلة ما قبل العمليات (ما قبل الفكر الإدراكى) بينها إذا تراوحت درجاته بين 26-15 فإنه يكون فى المرحلة الفرعية الثانية منها (التفكير الحدسى) ، وإذا تراوحت درجاته بين 27-38 يكون فى المرحلة المعروفة باسم مرحلة العمليات المادية العيانية ، وعندما تتراوح درجاته بين 39-50 يكون فى المرحلة الرابعة التى تسمى بمرحلة العمليات الشكلية .

وبالنسبة لصدق وثبات المقياس فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنه يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراته فى إطار نظرية بياجيه بما تعرض له من خصائص لكل مرحلة من مراحل النمو العقلى المعرفى التى يمر الفرد بها . كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التى نالت90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهوما يؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمى باستخدام مقياس واكرwalker الذى قام الباحث بتعريبه واستخدامه فى دراسات سابقة داخل وخارج مصر وذلك كمحك خارجى على عينة من الأطفال والمراهقين ( ن=95 ) بين 0.659 - 0.946 حيث بلغت 0.659 لأطفال الروضة (ن=32) ، 0.946 لأطفال المرحلة الابتدائية (ن= 33 )، 0.873 لتلاميذ المرحلة الإعدادية (ن=30 ) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كما تراوحت قيم(ت) الدالة على الصدق التمييزى عند المقارنة بين تلك المجموعات السابقة بين 8.54-13.02 وهى قيم دالة عند 0.01 . أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد بلغت قيم التجزئة النصفيةبطريقة سبيرمان -براون spearman- Brown بعد استبعاد العبارة الأخيرة 0.593،0.874،0.716 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المجموعات الفرعية بين 0.676 ، 0.914 ،0.832 . وتراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بين 0.48-0.92 ، وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهوالأمر الذى يؤكد على ثبات المقياس .

**ثالثا: خطوات الدراسة :**

اتبع الباحث الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها:

1- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة ، والتأكدمن صدق وثبات تلك المقاييس التى قام الباحث بتصميمها .

2- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .

3- قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أفراد العينة .

4- إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

5- تطبيق المقاييس المستخدمة .

6- تصحيح الاستجابات التى أتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

7- استخلاص النتائج وتفسيرها .

8- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التى نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى لجأ الباحث إليها فى سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلى :

- اختبار كروسكال-واليز(H) Kruskal-Wallis

- اختبار مان - وتينى ( U) Mann-Whitney

-اختبار ولكوكسون (W)Wilcoxon.

-قيمة Z .

**النتائج**

**أولاً : نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستو ى النمو

العقلي المعرفي بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفاً وهي قيم H,U,W,Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

**جدول (9) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في النمو العقلي (ن1=ن 2= ن3 = 10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.35 | 103.50 | 1071.225 | 19.460 | 2 | 19.508 | 0.01 |
| الثانية | 10.65 | 106.50 | 1142.225 | | | | |
| الثالثة | 25.50 | 255.00 | 6502.500 | | | | |

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

**جدول (10) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في النمو العقلي**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 6.1<br>6.2 | 10.35<br>10.65 | 103.50<br>106.50 | 48.5 | 103.5 | 0.115- | غير دالة | — |
| الأولى<br>الثالثة | 6.1<br>21.7 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.787- | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 6.2<br>21.7 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.790- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

**ثانياً : نتائج الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على أنه : «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو العقلي المعرفي بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية».

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان (٩ ، ١٠). وبالرجوع إلى هذين الجدولين يتضح أن الفروق بين المجموعتين الأولى (من يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية) والثانية (من يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال ) في مستوى النمو العقلي المعرفي لم تكن ذات دلالة إحصائية . وبالتالي تتحقق صحة هذا الفرض على أثر هذه النتائج.

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه : «يختلف توزيع أطفال هذه المجموعات الثلاث على مراحل النمو العقلي المعرفي وهم أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المستخدم للتحقق من صحة الفرضين السابقين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان (9 ، 10) .

وبالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي أن أطفال المجموعة الأولى أي ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية (م =6.1) ، وأطفال المجموعة الثانية ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال (م =6.2) يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) من المرحلة الثانية من مراحل النمو العقلي المعرفي وفقاً لما حدده بياجيه والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار (م =21.7 ) يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) من المرحلة الثانية . وبالتالي تتحقق صحة الفرض الثالث.

**مناقشة النتائج وتفسيرها :**

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في النمو العقلي دالة عند 0.01 ، ويتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي فلم تكن ذات دلالة إحصائية.

وبالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات ، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي أن أطفال المجموعة الأولى أي ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية والتي ترتبط كما يرى عادل عبدالله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم اللاحقة في القراءة والكتابة أي بصعوبات اللغة العربية عامة، وأطفال المجموعة الثانية ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال والتي ترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية

اللاحقة فى الحساب يعدون وفقاً لذلك فى المرحلة الأولى (ما قبل الفكر الإدراكى) preconceptual thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التى حددها بياجيه للنمو العقلى المعرفى والتى تعرف بمرحلة ما قبل العمليات ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم فى الاختبار يعدون فى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسى) intuitive thought من المرحلة الثانية.

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع تلك النتائج التى أسفرت عنها الدراسات السابقة حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين بالروضة وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث يتفوق الأطفال العاديون على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة وهو الأمر الذى يتضمن مستوى النمو المعرفى كأحد المتغيرات الأساسية فيه (عادل عبد الله 2005 ـ أ)، كما يتفوقون عليهم فى مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية (Hana, 2004) ، وتوجد أنماط مختلفة من القصور فى أداء مختلف الوظائف المعرفية من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتدنى على أثرها مستوى نموهم المعرفى (Geary et.al., 2000, 1999) ، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يبدون تأخراً نمائياً دالاً فى مستوى النمو المعرفى - المكانى عامة وليس مجرد القدرة على الإدراك البصرى فقط وما يمكن أن يتعلق بها من مهارات مختلفة (Grobecker & De Lisi, 2000) ، وأن الأطفال العاديين بالروضة يتفوقون على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى قدرتهم على معرفة الأرقام، وفى القيام بعملية العد فضلاً عن إدراك مفهوم العدد (Foster, 1998) ، كما أنهم يتفوقون عليهم أيضاً فى إدراكهم لثبات العدد ( Sophian , 1995 ) ، وفى قدرتهم على التصنيف (Lee& Obrzut , 1994) وإلى جانب ذلك فإن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة سواء صعوبات التعلم فى القراءة أو الكتابة، أو كليهما يعانون فى واقع الأمر من أوجه قصور معرفية متباينة بدرجة معينة حيث توجد مشكلات عديدة فى أدائهم المعرفى تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية

(Stolzenberg & Cherkes- Julkowski , 1991) وهو الأمر الذى يجعلنا نزعم أن مستوى نموهم المعرفى يقل عن مستوى أقرانهم العاديين كما تعكسه متوسطات درجاتهم فى اختبار النمو المعرفى المستخدم فى الدراسة الراهنة .

ومن المعروف أن المرحلة الثانية عامة تستمر من سن عامين وحتى سبعة أعوام وتستمر المرحلة الفرعية الأولى فى إطارها من سن عامين وحتى سن أربعة أعوام ، بينما تستمر المرحلة الفرعية الثانية من سن أربعة أعوام وحتى سن سبعة أعوام. وبالتالى فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية بغض النظر عن نمط هذا القصور يؤدى إلى وجود فروق دالة فى مستوى النمو العقلى بين من يعانون منها وبين أقرانهم العاديين بمرحلة الروضة قد تصل فى الواقع إلى عامين وربما تزيد عن ذلك. وفى هذا الإطار فنحن نرى أنهم فيما يتعلق بالمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية والتى تتمثل فيما يصدر عنهم من سلوكيات مختلفة تتعلق بمهاراتهم فى مثل هذا الإطار وتعكسها فهناك العديد من السلوكيات أو الخصائص أو هذه المؤشرات أو السلوكيات المنبئة بذلك والتى تتعلق بمجموعة المهارات المختلفة التى يمثل القصور فيها لب وجوهر تلك الصعوبات. وكما أشرنا سلفاً فإن تلك المهارات تتعلق بالوعى أو الإدراك الفونولوجى من جانبهم، وقدرتهم على معرفة الحروف الهجائية، والأرقام، والأشكال، والألوان . وهنا نلاحظ أن الطفل يجد مشكلة فى معرفة الألوان الأساسية والتمييز بينها ، ولا يكون بمقدوره أن يميز بين اللون الغامق والفاتح، وتمثل درجات اللون الواحد مشكلة له، وأنه لا يعرف حتى لونين اثنين فقط، ولايتمكن من معرفة الأشكال المختلفة ، ولايكون قادراً على إدراك التشابه والاختلاف بين الأشكال، كما تواجهه مشكلة فى التمييز بين الأشكال المفتوحة والمغلقة، وغالباً ما يَخلِط بين الأشكال حتى مع اختلاف حجمها، وعادة ما تواجهه صعوبة فى معرفة الأرقام أو تمييز شكل كل منها عن الآخر، كما أنه غالباً ما يجد صعوبة فى القيام بعملية العد ، وفى ترتيب الأعداد المختلفة تصاعدياً أو تنازلياً. وفضلاً عن ذلك فهو لايمكنه أن يفكر فى المشكلة التى تواجهه بشكل يتضمن المنطق، وتواجهه صعوبة كبيرة فى معرفة الحروف الهجائية ، ويكون غير قادر على أن يميز بين

الحروف الهجائية المتشابهة، ويجد صعوبة فى التغنى بأغنية الحروف الهجائية. كذلك فهو عادة ما يخلط بين الحروف الهجائية حتى غير المتشابه منها، ويجد صعوبة فى تجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية الأصغر، ولا يتمكن من ربط الحرف الهجائى بالصوت الذى يدل عليه، ويكون غير قادر على تجزئة الجملة إلى كلمات، ولا يمكنه النطق بالمقاطع التى تتضمنها الكلمة ، ويصعب عليه أن يدرك أن الجملة يمكن تجزئتها إلى وحدات صوتية أصغر ، ولا يتمكن من ربط الصوت بالحرف الهجائى الدال عليه ، ويجد صعوبة فى ربط أكثر من مقطع واحد معاً حتى تتكون كلمة ، كما لا يكون بمقدوره أن يجرى أبسط العمليات الحسابية.

ومما لاشك فيه أن هذه الأمور إنما ترجع إلى تدنى مستوى النمو العقلى لهؤلاء الأطفال وهو الأمر الذى كشفت عنه متوسطات درجاتهم، ومن ثم نجدهم كما يشير عادل عبد الله (1992) يتسمون بالنشاط الرمزى، وتصبح استجاباتهم قائمة على معنى المثير وليس على خصائصه الفيزيقية فقط. وعلى ذلك فهم يستخدمون المثيرات كى ترمز إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها، كما يمكنهم أن يستخدموا الصور الحسية الحركية فى سياقات تختلف عن تلك التى اكتسبت أصلاً فيها، وأن يستخدموا أشياء بديلة فى بيئتهم كى تساعدهم على التفكير الرمزى. وإذا كانت اللغة التى تنمو لدى بعضهم آنذاك أى ممن لا يعانون من صعوبات لغوية تمكنهم من فصل صورهم الذهنية عن سلوكهم الذاتى فإن بعضهم الآخر ممن يعانى من قصور فى مهارات التعرف على الأرقام والأشكال يجد صعوبة فى وضع وترتيب الأشياء المختلفة فى فئات معينة، والتعرف على مابينها من علاقات، وبالتالى يصعب عليهم إدراك العلاقات المكانية حيث يعوزهم التمثيل العقلى للأشياء والعلاقات بين أجزائها وخاصة إذا لم تكن مألوفة لهم . ونظراً لذلك فإن تفكيرهم يظل متمركزاً حول ذواتهم، ويظلوا هم غير قادرين على إبداء أسباب أو تفسيرات مقنعة لما يدور حولهم وهو الأمر الذى يختلف تماماً بالنسبة للأطفال العاديين أى ممن لا يعانون من أى قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يكونوا آنذاك قد انتقلوا إلى المرحلة الفرعية الثانية من مرحلة ما قبل العمليات مما يسهم فى تحقيقهم للأهبة والاستعداد للالتحاق بالمدرسة، والاستفادة مما يتم تقديمه فيها من تعليم أكاديمى وهو ما يفسر ما توصل

إليه عادل عبد الله (2005-أ) من أن هؤلاء الأطفال يكونوا أكثر أهبة للالتحاق بالمدرسة في حين لا يكون الأطفال الذين يعانون من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية على هذه الدرجة من الأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة الابتدائية. كما أن ذلك قد يرجع أيضاً كما يرى هاريس - شميت (2003) Harris - Schmidt إلى أن مثل هؤلاء الأطفال رغم تمتعهم بمستوى ذكاء عادى أو عالى قد توجد لديهم نواحى ضعف فى أنماط التعلم يكون من شأنها أن تؤدى إلى مثل هذه الصعوبات فلا يصل بالتالى أداؤهم أو مستوى تحصيلهم فى بعض الجوانب إلى ما يوازى مستوى ذكائهم أو مايمكن أن نتوقعه منهم فى ضوء مستوى ذكائهم وهو الأمر الذى يعكس ارتفاع أدائهم فى مهام معينة وانخفاضه فى مهام أخرى . ونتيجة لنواحى القصور تلك تتأثر معارفهم cognition سلباً من جراء ذلك كما يتضح فى قدرتهم على الانتباه، أو الإدراك، أو التذكر، أو التفكير، أو حل المشكلات وهو الأمر الذى عادة ما يؤدى إلى انخفاض مستوى نموهم العقلى رغم ما يتمتعون به من ذكاء عادى فى أغلب الأحيان، أو عالى فى أحيان أخرى .

### التوصيات

صاغ الباحث التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

1 - أن تتم مراعاة الخصائص العقلية المميزة لهؤلاء الأطفال عند التعامل معهم.

2 - أن يتم تحديد مستوى النمو العقلى لهؤلاء الأطفال عند تقديم برامج التدخل المبكر لهم.

3 - أن تتم صياغة البرنامج المقدم لهم فى ضوء مستوى نموهم العقلى حتى يكون أكثر فائدة لهم، ويساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة.

4 - أن يتم تقديم برامج تهدف فى الأساس إلى إثارة مستوى النمو العقلى لهؤلاء الأطفال.

5 - أن يتم العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لهم مكونات معينة يكون من شأنها أن تسهم فى الإسراع بمستوى نموهم العقلى.

* * *

وأسفرت النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة عما يلي :

1 - أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالة عند0.01 .

2 - وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام، والأشكال) كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين.

3 - أن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي لم تكن ذات دلالة إحصائية وهو ما يعني عدم فروق دالة بينهما في مستوى النمو العقلي.

4 - بالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي يتضح أن أطفال المجموعة الأولى ، وأطفال المجموعة الثانية يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ماقبل الفكر الإدراكي) -pre conceptual thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه Piaget للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات preoperations ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) intuitive thought من المرحلة الثانية .

* * *

## مراجع الفصل الثاني


1 - جورج إي فورمان (1983) : النظرية البنائية لبياجيه في : نظريات التعلم، دراسة مقارنة . تحرير جورج إم غازدا وآخرون ، ترجمة علي حسين حجاج . الكويت ، سلسلة عالم المعرفة للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد 70 .

2 - رضا عبد الله أبو سريع (2004) : تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

3 - عادل عبد الله محمد (2005 -أ) : الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة م1 ، ع2 .

4 - عادل عبد الله محمد (2005 - ب) : بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . القاهرة ، دار الرشاد .

5 - عادل عبد الله محمد (2005 -جـ) : اختبار النمو العقلي للأطفال . القاهرة ، دار الرشاد .

6 - عادل عبد الله محمد (1992 ): النمو العقلي للطفل - ط 2 . القاهرة ، الدار الشرقية .

7 - عادل عبد الله محمد وصافيناز أحمد كمال (2005) : قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . المؤتمر السنوي الثالث عشر لكلية التربية جامعة حلوان 13-3/14 .

8 - عبد الجبار توفيق (1985) : التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعملية ، ط2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

9 - لويس كامل مليكة (1998) : دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة المراجعة الأولى ، ط 2 - القاهرة ، مطبعة فيكتور كيرلس .

10 - مارجريت موتي ، وهارولد سيزلنج ، ونورما سبالدينج (1999) : اختبار المسح النيورولوجي

السريع . تعريب عبد الوهاب محمد كامل ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

11 – محمد بيومي خليل (2000) ؛ استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية . في « محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .

12 . Foster , Robin (1998) ; Haven't we found out all we can about childern's early number? Mathematics in School , v27, n3.pp.2-6 .

13. Geary , David C.; Hamson , Carmen O . ; & Hoard . Mary K. (2000); Numerical and arithmetical cognition : A longitudinal study of Process And concept deficits in children with learning disability . Journal of Exceptional Child Psychology , v77,n3,pp.236-263.

14 . Geary , David C. ; Hoard, Mary K.;& Hamson , Carmen O . (1999); Numerical and arithmetical cognition : Patterns of functions and Deficits in children at risk for a mathematical disability . Journal of Experimental Child Psycholgy , v74,n3,pp.213 -239.

15. Grobecker, Betsey & De Lisi, Richard (2000) ; An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly , v23,n1, pp.7-22 .

16 . Hallahan, Daniel P . & Kauffman , James M . (2003), Excepitonal learners ; Introduction to special education . 9th ed ., New York : Allyn & Bacon .

17 . Hana , Tur - Kaspa (2004) ; Social - information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities . Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal , v19,n1, pp.23-34.

18. Harris- Schmidt,Gail (2003); Characteristics of cognitive development. Chicago, IL : Saint Xavier University .

19 . Lee, Carolyn P. & Obrzut. John E . (1994) ; Taxonomic clustering and frequency associations as features of semantic memory development in children with leaning disabilities . Journal of Leaning Disabilities, v27, n7, pp. 454 – 462 .

20 . Levin , Gerald R .(1983); Child psychology . New York : Brooks / Cole Publishing Co.

21. Levy , Zoe (2003) ; Psychotherapeutic interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities . Napora university .

22 . Lowenthal , Barbara (1998) ; Precursors of learning disabilities in the inclusive school . Learning Disabilitiy Quarterly, v21 , n4, pp. 323 - 341.

23 . Lyytinen , Paula ; Eklund, Kenneth ; & Lyytinen , Heiki (2003); The play and language behavior of mothers with and without dyslexia and its association to their toddler's language development . Journal of Learning Disabilities, v36,n1, 74-86 .

24 . McCandless , Boyd R. & Coop , Richard H. (1989) ; Adolescent behavior and development . 3rd ed., New York : Holt . Rinehart& Winston .

25 . Phillips, John (1981) ; Piaget's theory ; A Primer . San Francisco : W. H. Freeman and Company .

26. Ross - Kidder, Kathleen (2003); Children'n minds : A developmental perspective on the impact of learning disabilities . www . ldonline . org .

27. Sophian. Catheline ( 1995 ) ; Representation and reasoning in early numerical development : Counting ,conservation , and comparison between sets . Child Development , v66, n2, pp.559-577 .

28 . Stolzenberg , J.B.& Cherkes -Julkowski, M . (1991); ADD, LD and Extended information processing. Paper Presented at the 15th annual Meeting . Ontario , Canada , 28-30/3 .

29 . Torgesen , Joseph K. (2003) ; Empirical and Theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities . FL : Florida State University .

30 . Torgesen , J.K. (2001): Empirical and theoratical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit , Washington , DC., U.S. Department of Education .

* * *

# الملاحق

## 1 - اختبار النمو العقلي للأطفال

إعداد

أ. د./ عادل عبد الله محمد

اسم المفحوص : ............................................................

الجنس : ........................................ (ذكر / أنثى)

العنوان : .................................................................

المدرسة / الروضة : ....................................................

تاريخ الميلاد : ................/................/................

السن : .......................................................................

اسم الفاحص : ............................................................

وظيفته : ...................................................................

تاريخ تطبيق المقياس : ................/................/................

| الدرجة | المرحلة |
|---|---|
| ........................ | ........................................................ |

**التعليمات :**

عزيزي ( ولي الأمر / المعلم / المعلمة ) ..........................

تحية طيبة .. وبعد ،،،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي ينبغي عليك أن تقرأها جيداً، وأن تقوم بتقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما تراه أنت وتحدده، ومن ثم يجب أن تحدد أي العبارات تنطبق على الطفل ، وأيها لاتنطبق عليه وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الخانة التي ترى أنها هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك في الظروف العادية أي في غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة . فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضع العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تصف تلك السلوكيات في أحيان معينة أي أن هذا السلوك أو ذاك يصدر عن الطفل في بعض الأحيان دون غيرها فضع العلامة تحت (أحياناً)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضع العلامة تحت (لا) حيث توجد ثلاث اختيارات أمام كل عبارة هي (نعم - أحياناً - لا ). كما نرجو منك ألا تترك أي عبارة دون أن تضع أمامها علامة (✓) علماً بأنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما تراه وما يصدر عنه من سلوكيات باستمرار، وأن تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به .

ونشكر لك حسن تعاونك معنا ،،،،،

**الباحث ،،،**

| م | العبـــــــــارة | نعم | أحياناً | لا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يفكر في أكثر من جانب واحد من جوانب الموقف أو المشكلة في ذات الوقت ........................................................ | ... | ... | ... |
| 2 | يميز بين الحلم والحقيقة ........................................ | ... | ... | ... |
| 3 | يمكنه أن يعود بتفكيره إلى نقطة البداية ........................ | ... | ... | ... |
| 4 | يدرك أن أحد أبعاد الموقف يعوض غيره ........................... | ... | ... | ... |
| 5 | يغضب عندما يجد أن الآخرين يختلفون عنه في التفكير ............... | ... | ... | ... |
| 6 | يعتقد أن كل شيء موجود في الكون من أجله هو ....................... | ... | ... | ... |
| 7 | يدرك التسلسل المنطقي للكلام .......................................... | ... | ... | ... |
| 8 | يعتمد في تفكيره على الربط بين حدوث أشياء معينة وحدوث غيرها من الأشياء ........................................................ | ... | ... | ... |
| 9 | يتعامل مع الألعاب والجمادات وكأنها أشياء حقيقية أو أفراد ....... | ... | ... | ... |
| 10 | يستخدم أشياء أو ألعاباً معينة ليشير بها إلى أشخاص أو أشياء أخرى أو ليرمز بها إليها ........................................ | ... | ... | ... |
| 11 | ينتبه إلى تفاصيل الأشياء .................................................. | ... | ... | ... |
| 12 | يمكنه أن يعقد مقارنات بين الأشياء المختلفة .......................... | ... | ... | ... |
| 13 | تتسم أحكامه القائمة على الإدراكات الحسية المختلفة بالتحريف ..... | ... | ... | ... |
| 14 | يستطيع أن يرتب الأشياء التي تتشابه في أبعاد معينة في فئات محددة وفقاً لهذا البعد أو ذاك .................................. | ... | ... | ... |
| 15 | يدرك الأشياء المختلفة بأسمائها دون معانيها ......................... | ... | ... | ... |
| 16 | يمكنه أن يسمي الأشياء المحيطة به ويعرف أسماءها جيداً ............ | ... | ... | ... |
| 17 | يستطيع أن يميز بين الأنواع المختلفة من الطيور مثلاً .................. | ... | ... | ... |
| 18 | يميل إلى اللعب الرمزي ويفضله عما سواه من أنماط اللعب .......... | ... | ... | ... |
| 19 | يدرك كثيراً من المفاهيم المختلفة ........................................ | ... | ... | ... |
| 20 | يشتق أحكامه على الأمور المختلفة من المنطق والواقع ................. | ... | ... | ... |
| 21 | يستخدم اللعب التركيبي في عمل الأشكال أو الأشياء المختلفة التي تروق له ........................................................ | ... | ... | ... |
| 22 | يدرك العلاقات المكانية جيداً .............................................. | ... | ... | ... |
| 23 | يمكنه عمل مسبحة أو عقد من الخرز أو حبات المكرونة ................ | ... | ... | ... |
| 24 | يحدد أسباباً معينة لمعتقداته ................................................ | ... | ... | ... |
| 25 | يدرك العلاقات الزمانية ويميز بينها ...................................... | ... | ... | ... |

## 2 - بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

إعــــداد

أ. د./ عادل عبد الله محمد

**القسم الأول : معلومات عامة :**

اسم المفحوص : .....................................................................

الجنس : ..................................................... (ذكر/ أنثى )

العنوان : .............................................................................

الروضة : .............................................................................

تاريخ الميلاد : ............................./ ............./ ................

السـن : ..............................................................................

اسم الفاحص : .......................................................................

وظيفته : .............................................................................

تاريخ تطبيق المقياس : .................../ .............../ ................

**القسم الثاني : الدرجات :**

| المقاييس الفرعية | الدرجـــة |
|---|---|
| مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجي | ............................ |
| مهارة التعرف على الحروف الهجائية | ............................ |
| مهارة التعرف على الأرقام | ............................ |
| مهارة التعرف على الأشكال | ............................ |
| مهارة التعرف على الألوان | ............................ |

| | |
|---|---|
| **نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة** | ..........................................<br>..........................................<br>.......................................... |

**القسم الثالث : استمارة الاستجابة :**

**التعليمـات :**

الأخت الفاضلة الأستاذة / ......................

تحية طيبة .. وبعد ،،،

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية التي ينبغي عليك أن تقرأيها جيداً، وأن تقومي بتقيـيم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما ترينه أنت وتحددينه، ومن ثم يجب أن تحددي أي العبارات في كل مقياس تنطبق على الطفل ، وأيها لاتنطبق عليه وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الخانة التي ترين أنها هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك في الظروف العادية أي في غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة . فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضعي العلامة تحت (نعم)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضعي العلامة تحت (لا) حيث يوجد اختياران أمام كل عبارة هما (نعم - لا) . كما نرجو منك ألا تتركي أي عبارة دون أن تضعي أمامها علامة (✓) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما ترينه عليه باستمرار، وأن تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به .

ونشكر لك حسن تعاونك معنا ،،،،،

**الباحث ،،،**

1- الوعي أو الإدراك الفونولوجي

| العبـــــــــارة | نعم | لا |
|---|---|---|
| 1 – يبدي الطفل تقبلاً للسجع والأغاني المنغمة . | ... | ... |
| 2 – يربط بين الصور والكلمات التي تدل عليها . | ... | ... |
| 3 – يربط بين الحرف الهجائي والصوت الدال عليه . | ... | ... |
| 4 – يمكنه أن يجزيء الكلمة إلى مقاطع وأصوات . | ... | ... |
| 5 – يستخدم الأصوات كي يتمكن من تهجي الكلمات البسيطة . | ... | ... |
| 6 – يجيد تسمية الأشياء المختلفة . | ... | ... |
| 7 – بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتي لما يسمعه . | ... | ... |
| 8 – يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معاً عندما نعرضها عليه كي يحصل على كلمات جديدة . | ... | ... |
| 9 – يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداء صوتياً جيداً . | ... | ... |
| 10 – يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها جيداً من الناحية الصوتية . | ... | ... |
| 11 – يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة . | ... | ... |
| 12 – بمقدوره أن يستبدل أصواتاً معينة إلى الكلمة كي يحصل على كلمات جديدة . | ... | ... |
| 13 – يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كي يحصل على كلمات جديدة . | ... | ... |
| 14– يقوم بتجزئة الجملة إلى كلمات . | ... | ... |
| 15 – يمكنه أن يقوم بتحديد تلك المقاطع التي تتضمنها الكلمة وأن ينطق بها. | ... | ... |
| 16 – باستطاعته أن يقوم بتجزئة المقطع إلى عدة أصوات . | ... | ... |
| 17 – يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التي تتفق مع كلمة معينة في السجع أو التنغيم . | ... | ... |
| 18 – يستطيع أن يتعرف على الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض على مسامعه عدة كلمات . | ... | ... |
| 19 – بمقدوره أن يحدد تلك الأصوات التي تتألف منها كلمة معينة . | ... | ... |
| 20 – يجد متعة في اللعب بالكلمات . | ... | ... |

2 - التعرف على الحروف الهجائية

| العبـــــــــارة | لا | [illegible] |
|---|---|---|
| 1 – يعرف الطفل الحروف الهجائية جيداً . | ... | ... |
| 2 – يميز بسهولة بين الحروف الهجائية المتشابهة . | ... | ... |
| 3 – يتغنى بالحروف الهجائية ويحددها من خلال الأغنية . | ... | ... |
| 4 – يصنف الحروف الهجائية جيداً وفقاً لشكلها . | ... | ... |
| 5 – من السهل عليه أن يتعرف على الحروف الهجائية حتى غير المتشابه منها. | ... | ... |
| 6 – يدرك التشابه والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية . | ... | ... |
| 7 – يضم الحروف الهجائية معاً حتى يتمكن من تكوين كلمة . | ... | ... |
| 8 – يكتب الحروف الهجائية بصورة جيدة غير معكوسة . | ... | ... |
| 9 – يبدى الطفل تقبلاً جيداً للحروف الهجائية . | ... | ... |
| 10 – يعيد ترتيب الحروف الهجائية في الكلمة ليحصل على كلمة جديدة . | ... | ... |
| 11 – يجد متعة في اللعب بتلك الألعاب التي تتضمن الحروف الهجائية . | ... | ... |
| 12 – يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقاً لترتيب الحروف الهجائية . | ... | ... |
| 13 – يربط بين الحرف الأول بالكلمة وبين الكلمة نفسها . | ... | ... |
| 14 – يحدد الحرف الأول بالكلمة بمجرد أن يرى الصورة الدالة عليها . | ... | ... |
| 15 – يميز صوتياً بين الحروف الهجائية المختلفة . | ... | ... |
| 16 – يمكنه أن يقوم بتجزئة الكلمة إلى حروف . | ... | ... |
| 17 – باستطاعته أن يميز بين عدة كلمات وفقاً لموضع حرف معين فيها . | ... | ... |
| 18 – بإمكانه أن يحدد تلك الحروف التي تضمها كلمة معينة وتتألف منها . | ... | ... |
| 19– يجد متعة كبيرة في القيام بتركيب الحروف الهجائية في مواضعها بلوحة الحروف . | ... | ... |
| 20 – يحضر الحرف الصحيح عندما نطلب منه ذلك . | ... | ... |

3 - التعرف على الأرقام

| لا | نعم | العبــــــــارة |
|---|---|---|
| ... | ... | 1 – يمكنه أن يعد من 1-10 دون أي صعوبة . |
| ... | ... | 2 – يعرف شكل الأرقام جيداً . |
| ... | ... | 3 – يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة . |
| ... | ... | 4 – يرتب الأرقام أو أي مجموعات منها تصاعدياً . |
| ... | ... | 5 – يرتب الأرقام من 1-10 تنازلياً وذلك بشكل يسير . |
| ... | ... | 6 – يضع الأشياء المختلفة أو أدوات اللعب في مجموعات مختلفة بحسب العدد . |
| ... | ... | 7 – يقارن بين المجموعات المختلفة وفقاً لعدد العناصر التي تؤلف كلاً منها . |
| ... | ... | 8 – يستخدم الرمز (=) جيداً للمقارنة بين عدد عناصر المجموعات المختلفة . |
| ... | ... | 9 – يمكنه أن يقارن بين الأعداد المختلفة وفقاً لما إذا كانت مثل هذه الأعداد أكبر من أو أصغر من بعضها البعض . |
| ... | ... | 10 – يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه . |
| ... | ... | 11 – يجيد القيام بتلك الألعاب التي تتضمن الأرقام . |
| ... | ... | 12 – يمكنه أن يتلاعب بالأرقام . |
| ... | ... | 13 – بمقدوره أن يصنف الأرقام إلى ما هو زوجي وما هو فردي . |
| ... | ... | 14 – يطابق بين عدة مجموعات مختلفة من الأشياء وفقاً لعدد عناصر كل منها . |
| ... | ... | 15 – يتغنى بأغنية للأرقام كتطبيق عليها وتحديد لشكلها . |
| ... | ... | 16 – يمكنه أن يقوم بالمزاوجة بين المجموعات متساوية العدد . |
| ... | ... | 17 – يعد من تلقاء نفسه أي أشياء أو أدوات لعب توجد أمامه . |
| ... | ... | 18 – يشير إلى الرقم الصحيح بمجرد أن نطلب منه ذلك . |
| ... | ... | 19– يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة في نطق أي رقم . |
| ... | ... | 20 – يحب القيام بالألغاز التي تعتمد على الأرقام . |

4 - التعرف على الأشكال

| العبـــــــارة | نعم | لا |
|---|---|---|
| 1 – يجد متعة كبيرة في اللعب بالأشكال المختلفة . | ... | ... |
| 2 – يعرف العديد من الأشكال جيداً | ... | ... |
| 3 – يمكنه أن يميز بين الأشكال المختلفة بسهولة . | ... | ... |
| 4 – يضع العديد من الأشياء في مجموعات وفقاً للشكل الذي يميزها . | ... | ... |
| 5 – يدرك الفرق بين المربع والمستطيل . | ... | ... |
| 6 – بمقدوره أن يميز المثلث عن الشكل الهرمي . | ... | ... |
| 7 – يدرك التشابه والاختلاف بين الأشكال المختلفة . | ... | ... |
| 8 – يمكنه أن يضم مربعين معاً ليحصل على مستطيل . | ... | ... |
| 9 – يحب أن يحدد شكل اللعبة التي يلعب بها . | ... | ... |
| 10 – باستطاعته أن يميز بين الشكل المغلق والشكل المفتوح . | ... | ... |
| 11 – يميل إلى تذكر اللعبة وفقاً لشكلها الهندسي . | ... | ... |
| 12 – يشير إلى الشكل الصحيح إذا ما سألناه عنه . | ... | ... |
| 13 – يقوم بتركيب أجزاء لغز معين كي يحصل على شكل محدد . | ... | ... |
| 14 – يستطيع أن يحدد مجموعات الأشياء التي عادة ما تأخذ شكلاً معيناً . | ... | ... |
| 15 – باستطاعته أن يدمج بين الأشكال كي يحصل على شكل جديد . | ... | ... |
| 16 – يسمي كل شكل باسمه الصحيح . | ... | ... |
| 17 – يجد متعة في اللعب بالمكعبات لتكوين أشكال متباينة . | ... | ... |
| 18 – من أسهل الطرق لديه لمعرفة الحروف الهجائية والأعداد ربطها بأشكالها . | ... | ... |
| 19– يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة في نطق أي رقم . | ... | ... |
| 20 – يحب القيام بالألغاز التي تعتمد على الأرقام . | ... | ... |

5 - التعرف على الألوان

| العبـــــــارة | نعم | لا |
|---|---|---|
| 1 - يدرك الطفل ألوان الطيف جيداً . | ... | ... |
| 2 - لا يستغرب عندما يسمع كلمة قوس قزح . | ... | ... |
| 3 - يميز بين مختلف الأشياء وفقاً للونها . | ... | ... |
| 4 - حينما نطلب منه أن يلون موضعاً معيناً بلون محدد فإنه لا يخطىء . | ... | ... |
| 5 - يجد متعة كبيرة في التلوين حيث يميز بسهولة بين الألوان . | .. | ... |
| 6 - يعرف أدوات اللعب بألوانها . | ... | ... |
| 7 - يمكنه أن يميز بين الفاتح والغامق من الألوان . | ... | ... |
| 8 - يميز بين الألوان جيداً مع اختلاف درجاتها . | ... | ... |
| 9 - يمكنه أن يربط درجات اللون الأصلي . | ... | ... |
| 10 - يصنف الأشياء ذات اللون الواحد وفقاً لدرجات هذا اللون . | ... | ... |
| 11 - يدرك بعض الألوان وفقاً لأحداث يومية معتادة . | ... | ... |
| 12 - بمقدوره أن يحدد تلك الألوان التي تضمها لوحة معينة . | ... | ... |
| 13 - يضع المكعبات أو الألعاب في مجموعات وفقاً لألوانها . | ... | ... |
| 14 - باستطاعته أن يرسم العلم وأن يلونه بشكل صحيح . | ... | ... |
| 15 - يمكنه أن يحدد الألوان الأكثر ارتباطاً بملابس البنات أو البنين . | ... | ... |
| 16 - من السهل عليه أن يتعرف على الألوان حتى غير المتماثل أو المتشابه منها . | ... | ... |
| 17 - يضم الألوان أو يركبها معاً ليحصل على أشكال محددة مألوفة . | ... | ... |
| 18 - يجيد تركيب أجزاء اللغز عن طريق التركيز في اللون . | ... | ... |
| 19 - لديه درجة معقولة من الوعي باستخدام الألوان ودرجاتها . | ... | ... |
| 20 - ينتبه للون المثير أو المدخل الحسي بدرجة كبيرة . | | |

الفصل الثالث

# بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

مما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبىء بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شأنهم فى ذلك شأن أقرانهم ذوى صعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور فى العمليات المعرفية المختلفة وهو ما أشار البعض إليه على أنه سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة . ونحن نرى أن ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراء غاية فى الأهمية لأن من شأنه أن يساعدنا فى الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات وهو الأمر الذى يدفعنا حتماً إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

وحينما أشار كيرك Kirk فى تصنيفه الذى قدمه مع كالفنت Chalfant لصعوبات التعلم إلى أنها تتضمن صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية فإنه حدد لصعوبات التعلم النمائية تصنيفاً ثلاثياً رأى من خلاله أنه يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل فى الصعوبات المعرفية ، والصعوبات اللغوية ، والصعوبات البصرية الحركية . ومن المعروف أن مشكلات أو صعوبات الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة تأتى فى مقدمة ما يتعرض له أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات متعددة ومختلفة تمثل الأساس الذى يقوم عليه ما يتعرضون له من صعوبات التعلم ، وما يعانون منه على أثر ذلك ومن جرائه .

إلا أن الأمر في الروضة يختلف بعض الشيء عن ذلك حيث يمكننا عن طريق ملاحظتنا لسلوكيات الطفل وأسلوبه في أداء الأنشطة والمهام المختلفة أثناء اللعب ومن خلاله أن نتعرف على كم وكيف أدائه ، وأن نحدد أهم مايصادفه من مشكلات، وأن نبحث عن تلك الأسباب التي تدعو إلى مثل هذه المشكلات ، وما يمكن أن يترتب عليها من آثار مختلفة . ولذلك فقد أشار البعض إلى وجود العديد من البوادر أو السلوكيات التي يكون من شأنها أن تدل على مثل هذه الحالة والتي لا يمكننا أن نقوم إزاءها بوضع خطوط فاصلة بين مكوناتها ، ونعنى بذلك الانتباه والإدراك والذاكرة ، أو حتى الانتباه والإدراك على الأقل حيث هناك العديد من أوجه التداخل بينهما .

### الإطار النظري

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم الفرد بها حيث يأتي في مقدمتها ، ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التي تليه ، وتترتب عليه ، ويعتبر أساساً لها . والانتباه هو أن ينتقي الفرد من الإحساسات التي يتلقاها ، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئاً محدداً يقوم بالتركيز عليه ، ومن هنا فالانتباه هو عملية عقلية معرفية تمثل نشاطاً انتقائياً يعني التركيز في شيء معين دون سواه مما يجعله يحتل بؤرة الشعور ، ويؤثر بالتالي على أداء الفرد . والانتباه كعملية معرفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا ما كان هذا الموقف السلوكي جديداً على الفرد ، أو توجيهه نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا ما كان ذلك الموقف مألوفاً للفرد ، أو سبق له أن خبره .

ويعطي برودنت Brodent للعوامل الفيزيقية المختلفة كنوع المنبه ، ومكانه ، وطبيعته ، وقوته ، وحركته ، وحجمه ، ووضوحه ، وتكراره ، ومعاصرته الدور الأكبر في حدوث الانتباه حيث يقوم الفرد بالانتقاء من بين المثيرات المتعددة ما سيركز عليه أي أنه وفقاً لذلك يقوم بعملية ترشيح لتلك المثيرات ، والاختيار من بينها . بينما يشير جراي وويدربيرن Gray & Wedderburn إلى أن الخصائص النفسية هي التي

تلعب الدور الأكبر حيث تتم عملية الانتقاء بين المثيرات من خلال قناة حسية واحدة، فيتم استخلاص المعنى ، ويحدث الانتباه وهو الأمر الذى يركز عليه نموذج نورمان Norman أيضاً ، أى أن الانتباه بذلك يحدث بعد استخلاص المعنى من المعلومات المختلفة التى يتلقاها الفرد وهو الأمر الذى يتفق مع نموذج دويتش ودويتش Deutech & Deutech .

وإلى جانب ذلك يشير هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan& Kauffman إلى أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينة يكون من شأنها أن تميزهم مثل التشتت ، والإندفاعية ، والنشاط المفرط . وغالباً ما يصفهم معلموهم وآباؤهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا فى مهمة واحدة لفترة طويلة ، وأنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون ، وأنهم يتحدثون بلا توقف ، وأنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا ، وأنهم غير قادرين على أن يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ومن ناحية أخرى يرى كوتكين وآخرون (2001) Kotkin et. al أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات فى الانتباه ، وأن مثل هذه المشكلات تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط ADHD وهو ما يعنى من جانب آخر أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه، والاندفاعية والنشاط المفرط حيث نلاحظ أن المحكات الخاصة بذلك الاضطراب والتى تقدمها الجمعية الأمريكية للطب النفسى APA فى الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصى والإحصائى للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV(1994) تنطبق عليهم بشكل جلى . هذا وقد وجد الباحثون كما يشير فورنيس وكافيل (2002) Forness & Kavale أن هناك تداخلاً تتراوح نسبته بين 10-25 % تقريباً بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط وصعوبات التعلم .

ويشير سعيد العزة (2001) إلى أن هناك نماذج تناولت الانتباه لدى الأطفال غير

العاديين وخاصة المتخلفين عقلياً حيث يعانون من قصور واضح فى الانتباه يتفق إلى حد ما مع ذلك القصور فى الانتباه الذى يعانى منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم أو المعرضون لخطر صعوبات التعلم حيث تركز نظرية إليس نورمان Ellis Norman على ذلك القصور الواضح فى الذاكرة قصيرة المدى إذ يعانى أولئك الأطفال من نقص واضح فى نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر . وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والموقف الجديد . أما زيمان وهاوس Zeaman & House فيريان أن ذلك إنما يرجع إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التمييز discrimination . ويؤكد فيشر وزيمان Fisher & Zeaman على أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة وهو الأمر الذى يؤثر فى غيره من العمليات العقلية الأخرى بما فيها الانتباه وما تتطلبه من قدرات، ويتأثر بها . وعلى ذلك فإن ذاكرتهم قصيرة المدى تتأثر سلباً بما يمكن أن يصل إليه الأمر بالنسبة لهم وهو ما يسهم أيضاً فى أن تصبح قدرتهم على التكرار والإعادة محدودة .

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الأطفال يعانون من ضعف واضح فى الانتباه مما يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئة المحيطة بشكل مناسب . ويؤدى ضعف الانتباه بطبيعة الحال إلى ضعف مماثل فى الإدراك ، وقصور فى التعرف على المثيرات ، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة فى الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التى يخبرونها ، فلا يكونوا قادرين على معرفتها ، أو إدراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعى أو البصرى ، ويترتب على ذلك أن ينسى الطفل خبراته السابقة وهو الأمر الذى يعرضه إلى قصور آخر فى الذاكرة فلا يتمكن من الاستفادة من تلك المثيرات ، أو من تطبيق ما يكون قد تعلمه فى مواقف أخرى مشابهة .

وتؤكد الدراسات التى تناولت هذا الموضوع أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من نقص واضح فى قدرتهم على الانتباه والتعلم التمييزى أو القدرة على التمييز وذلك فيما يتعلق بشكل ولون المثيرات المختلفة على سبيل المثال حيث أنهم فى الأساس

يجدون صعوبة فى استقبالهم للمعلومات المختلفة وذلك بطريقة بسيطة ، ومنظمة ، وسهلة فيقومون بدلاً من ذلك بتجميعها وتصنيفها بشكل غير صحيح مما يؤدى بهم إلى تشتت الانتباه من ناحية ، وإلى عدم القدرة على الاحتفاظ بها من ناحية أخرى ، وبالتالى نسيانها بسهولة، ووجود صعوبة كبيرة فى تذكرها حيث لا يتمكنون على أثر ذلك من استخدام وسائط أو وسائل أو استراتيجيات مناسبة تمكنهم من ذلك وهو الأمر الذى يؤكد على وجود قصور فى قدرتهم على التذكر. وبالتالى نجد أن القصور فى الانتباه يؤدى إلى قصور فى الإدراك وهو ما يؤدى بدوره إلى قصور فى الذاكرة .

وإذا كانت عملية التذكر كما يشير سعيد العزة (2001) تتضمن ثلاث مراحل رئيسية تتمثل فى استقبال المعلومات ، وتخزينها ، ثم استرجاعها فنحن نرى أن المرحلة الأولى منها والتى تتعلق باستقبال المعلومات تتضمن فى الواقع استخلاص المعنى من تلك المعلومات ، ثم الانتباه وهو الأمر الذى يؤكد عليه جراى وويدربورن & Gray Wedderburn ونورمان Norman حيث يرون أن الانتباه يحدث بعد استخلاص المعنى من تلك المعلومات التى يتلقاها الفرد . أما المرحلة الثانية وهى التخزين فإنها فى الواقع تعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الفرد بتكوين صورة عقلية معينة للشيء المدرك ترتبط بتلك الحاسة التى تم استقباله بها كأن تكون صورة سمعية أو بصرية مثلاً ، ثم يتم تخزينه على تلك الهيئة وفق استراتيجية معينة حتى يتم استرجاعه وقت الحاجة بنفس الكيفية وذلك عن طريق استراتيجيات مشابهة . ولكن نظراً لوجود مشكلات فى استقبال المعلومات المختلفة من جانب هؤلاء الأطفال فضلاً عن قصور فى قدرتهم على الانتباه لها ، وتفسيرها فى ضوء خبراتهم السابقة ، أو إدراكها فإن ذلك عادة ما يتم بصورة غير مناسبة لا يمكن معها للطفل أن يتمكن من تذكرها وهو الأمر الذى يؤكد على نفس الفكرة التى أشرنا إليها سلفاً من أن القصور فى الانتباه يؤدى إلى قصور مماثل فى الإدراك يترتب عليه قصور آخر فى القدرة على التذكر.

ومن الجدير بالذكر أن قصور الانتباه أو ضعفه لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى عدم قدرتهم على استخلاص المعانى من تلك المثيرات المختلفة التى تنتمى فى الواقع إلى

بعد معين وهو ما يؤدى بهم إلى عدم القدرة على التمييز ، وما يترتب عليها من قصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية خاصة ما يتعلق منها بقدرتهم على معرفة الأشكال ، والألوان ، أو حتى معرفة شكل الأرقام ، أو الحروف الهجائية . وفضلاً عن ذلك فهو يجعلهم غير قادرين على الانتباه للأصوات المختلفة ، أو ربطها بالحروف الهجائية مما يؤثر سلباً على الوعى أو الإدراك الفونولوجى أو الوعى بالفونيات المختلفة من جانبهم فيتعرضون بالتالى إلى قصور فى مهاراتهم تلك وهو الأمر الذى يجعلهم أكثر عرضة لخطر صعوبات التعلم اللاحقة .

ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التى يعانى أولئك الأطفال منها وذلك فى الانتباه وما يترتب عليه ويرتبط به من عمليات معرفية أخرى أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية رغم أنه قد تم استخدامها مع أطفال آخرين ، وإجراؤها على فئة أخرى غير ذوى صعوبات التعلم أو المعرضين لمخاطرها حيث ينبغى علينا فى هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman & House منذ عام 1963 حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة تتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور فى الانتباه من جانب الأطفال المتخلفين عقلياً ، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل فى الإدراك ، والذاكرة حيث يشير عبد الرحمن سليمان (2001) إلى أنهما اقترحا أن نقوم فى هذا الصدد بالعديد من الإجراءات فى سبيل ذلك من أهمها ما يلى :

1 – استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون ، والشكل ، والحجم على سبيل المثال.
2 – أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .
3 – أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التى تنتمى إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .
4 – تقليل العوامل المشتتة للانتباه .
5 – الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها فى تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبد الله (2003) مع هذا الرأى حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة ، أو للبيئة

الاجتماعية المحيطة ، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التى تتطلب تركيزاً ، أو انتباهاً ، أو التى تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التى يتعرضون لها ، والتركيز عليها ، وإهمال ماسواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بالعديد من الإجراءات التى يكون من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة من أهمها ما يلى :

1 - تنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعلم لهم .
2 - تشجيعهم كى يقوموا بالتركيز على تلك المثيرات المهمة .
3 - الإقلال من عدد المثيرات المقدمة .
4 - تجاهل المثيرات غير المهمة وذلك بمساعدة المعلم .
5 - الإقلال من المثيرات المشتتة .
6 - تعزيز المحاولات التى يقوم الطفل بها فى سبيل تحقيق الانتباه .
7 - الانتقال التدريجى من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً .
8 - ضرورة الاهتمام بتدريب أولئك الأطفال على تلك المهارات التى تعد ضرورية لكل من الانتباه أولاً ، ثم الإدراك بعد ذلك وهى المهارات التى تتمثل فى التعرف على التشابه ، والاختلاف ، والتسلسل ، والتطابق ، والترتيب ، والمقارنة مما يساعدهم بالتالى على إدراك التمييز من جهة ، ويحد من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية من جهة أخرى لأنها تعمل على تحسين الانتباه من جانبهم .
9 - استخدام طرائق واستراتيجيات بسيطة لتنمية مثل هذه المهارات من جانب أولئك الأطفال حتى يمكن أن يتحسن كل من الانتباه والإدراك على الأقل لديهم.

ومما لاشك فيه أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى المهارات بحيث نجد أنه من الصعب عليهم أن يتعرفوا مثلاً على أوجه الشبه والاختلاف التى يمكن أن توجد بين شيئين، أو شكلين على سبيل المثال ، أو أن يتعرفوا على ذلك التسلسل أو تلك

الخطوات التي يسير مثير معين بموجبها وفي ضوئها . كما أنهم يجدون صعوبة في تحديد الأشكال التي تتطابق مع غيرها من الأشكال الأخرى وذلك عندما نعرض عليهم بعضاً من هذه الأشكال أو الأشياء فضلاً عن ترتيبها الصحيح بحسب بعد معين كأن يكون ترتيبها مثلاً بحسب الطول ، أو الوزن ، أو درجات اللون ، أو ما إلى ذلك، أو ترتيب الخطوات اللازمة لأداء مهمة معينة كمهام التركيب على سبيل المثال وذلك كما يتضح من اللعب التركيبي وهو الأمر الذى يجعلهم غير قادرين على إجراء مقارنة معينة رغم بساطتها بين شيئين اثنين أو أكثر لأننا حينما نطلب منهم المقارنة فإنها عادة ما تكون بين شيئين اثنين في بعد واحد واضح .

وإذا ما كان الطفل يجد صعوبة في استقبال المعلومات التي تتعلق بمثير معين ، أو الانتباه إلى ذلك المثير ، أو حتى إلى بعد معين من تلك الأبعاد التي قد يتضمنها والتي قد تشير إليها بعض هذه المهارات السالفة فإنه لن يكون قادراً بالطبع على تفسير تلك المعلومات التي يتلقاها في ضوء خبرته السابقة ، أي أنه لن يكون بالتالي قادراً على إدراكها بصورة صحيحة ، ولن يكون قادراً على أن يقوم بالتمييز بين المثيرات التي تعرض عليه وفقاً لبعد معين واحد فقط أو أكثر . وعلى ذلك فإنه من هذا المنطلق لن يكون قادراً على الاحتفاظ بتلك المعلومات ، وتخزينها ، أو تذكرها عندما تدعو إليها الحاجة . ومن هنا يشير عبد الصبور منصور (2004) إلى أن التمييز بين الأشياء من حيث اللون ، والشكل ، والحجم ، والاتجاه ، وموضع تلك الأشياء وذلك من خلال بعض الألعاب من شأنه أن يساعد الطفل كثيراً في هذا الإطار وهو ما يعد ضرورياً لمثل هؤلاء الأطفال ولجميع أنواع التعلم كالحساب ، والقراءة ، وتكوين المفاهيم على سبيل المثال. وقد يرجع ذلك إلى أن عملية التمييز تعتمد في الأساس على الحواس الخمس التي يتم عن طريقها استقبال المثيرات المختلفة ، والتي تعتبر من جانب آخر هي وسيلة الطفل لاكتساب المعرفة ، والمهارات ، والخبرات المختلفة التي تساعده في إشباع حاجاته ، وفي تحقيق توازنه النفسي ، وتكيفه مع تلك البيئة التي يحيا فيها حيث يقوم بإعطاء معاني أو دلالات لهذه الإحساسات فتساعده بالتالي على ذلك . ومن ثم

نلاحظ أنه لايمكننا أن نضع خطاً فاصلاً بين الانتباه والإدراك وإن كان الإدراك يربط بين العمليات الحسية من جهة ، والعمليات المعرفية من جهة أخرى .

ومن الجدير بالذكر أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات فى الإدراك الحسى ، والإدراك الحسى الحركى ، ومشكلات التآزر العام حيث أسفرت نتائج تلك الدراسات التى تم إجراؤها على أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة كما يشير ويلوز (1998) Willows عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى الإدراك الحسى البصرى ، أو السمعى ، أو فيهما معاً ، وقد يجد الطفل الذى يعانى من مشكلات فى الإدراك الحسى البصرى على سبيل المثال كتلك الصعوبات التى يواجهها فى حل الألغاز المختلفة ، أو فى رؤية وتذكر الأشكال البصرية ، كما أنه قد يميل من ناحية أخرى إلى إبدال الحروف المتشابهة مثل الحروف b ،d و p ،q ، أما الطفل الذى يعانى من مشكلات فى الإدراك السمعى على الجانب الآخر فقد يجد صعوبة فى التمييز بين كلمتين يتم نطقهما بطريقة تكاد تكون واحدة مثل fit و fib ، كما أنه يجد صعوبة أيضاً فى متابعة تلك التعليمات التى يتم إصدارها شفوياً.

ومن ناحية أخرى فقد لاحظ المعلمون والآباء أيضاً أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يجدون صعوبة فى القيام بتلك الأنشطة الجسمية التى تتضمن المهارات الحركية ، وبالتالى فإنهم عادة ما يصفون مثل هؤلاء الأطفال بأن كلتا قدميهما يسار ، وأن الأصابع العشرة التى تتضمنها يداهما ما هم إلا إبهام أى أنهم يبدون وكأن لديهم عشرة أصابع إبهام ، بمعنى أن ذلك الوصف الذى يشار إليهم به يصورهم وكأن قدميهما الاثنتين يسار ، وأن أصابع يديهما جميعهم إبهام . وبالتالى فإن مثل هذه المشكلة لاتقتصر على مهارة معينة دون غيرها ، بل إنها فى الواقع تتعلق بجميع المهارات الحركية الدقيقة والعامة أى الكبيرة . كذلك فإن مايزيد المشكلة بالنسبة للمهارات الحركية الدقيقة أنها عادة ما تتضمن أو تتطلب التآزر بين الجهازين البصرى والحركى حتى تتم بالشكل الملائم، وبالتالى فإن هؤلاء الأطفال عادة ما يواجهون مشكلات عديدة فى التآزر بشكل عام .

وفضلاً عن ذلك يدرك الآباء والمعلمون جيداً أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات تتعلق بقدرتهم على تذكر مختلف الأشياء التى تصادفهم كالواجبات المنزلية أو المواعيد على سبيل المثال . وغالباً ما نجدهم فى واقع الأمر يستغربون فى سخط وغضب معلنين أنهم ليس بإمكانهم أن يفهموا ذلك السبب الذى يجعل طفلا وديعاً ينسى أشياء بمثل هذه السهولة واليسر. كذلك فإن نتائج الدراسات المبكرة التى تم إجراؤها فى هذا المجال قد أسفرت عن أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقى فى الذاكرة وهو الأمر الذى يصدق على أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون كما يرى سوانسون وساكسى - لى (2001) Swanson & Sachse- Lee من مشكلات من شأنها أن تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى short-term memory STM والذاكرة العاملة working memory WM وتتضمن تلك المشكلات التى تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى وجود صعوبة فى تذكر المعلومات المختلفة بعد رؤيتها أو سماعها بفترة قصيرة عنها بأن المهمة التقليدية التى تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى تتطلب من الشخص أن يقوم بتكرار قائمة كلمات يتم تقديمها أمامه بصرياً أو شفوياً . أما المشكلات التى تتعلق بالذاكرة العاملة على الجانب الآخر فتؤثر فى قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات فى ذهنه عندما يقوم فى ذات الوقت بأداء مهمة معرفية أخرى ، ومن ثم فإن محاولة الفرد تذكر عنوان معين عند سماعه لبعض التعليمات التى تتعلق بكيفية الوصول إليه يعد مثالاً على ذلك .

هذا وقد وجد الباحثون أن أحد الأسباب الرئيسية التى تجعل الأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤدون بشكل سيىء فى مهام الذاكرة إنما يتمثل فى أنهم على العكس من أقرانهم العاديين لا يستخدمون الاستراتيجيات فى سبيل أدائها . فعند تقديم قائمة كلمات مثلاً للأطفال عامة حتى يتذكروها فإن معظمهم سوف يقوم بتكرار الأسماء لأنفسهم ، وسوف يقومون كذلك باستغلال الفئات عن طريق تكرار الكلمات فى مجموعات تتفق مع بعضها ، إلا أن الأمر لن يسير على هذا النحو عند تقديم نفس

المثال للأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث سيكون من غير المحتمل بالنسبة لهم أن يستخدموا مثل هذه الاستراتيجيات تلقائياً نظراً لأن ذلك يعكس أنهم يعانون من مشكلات مختلفة فى كل من المعرفة cognition وما وراء المعرفة metacognition .

ويرى ليفى (2003) Levy أن تفكير هؤلاء الأطفال يتوقف فى هذه المرحلة العمرية على خبراتهم المادية الحسية مع البيئة وهو الأمر الذى يفرض علينا أن يقوم تعليمهم فى ذلك الوقت على الخبرات الحسية نظراً لأن الإدراك اللمسى يعد هو الوسيلة الأساسية للتعلم خلال هذه السنوات . ومن المعروف أن هذا التعلم الحس حركى تكون له آثاره على المعارف عامة ، وتكوين المعرفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث يساعدهم على فهم العلاقة بين الجزء والكل بطريقة مادية عيانية وهو الأمر الذى يمثل مجالاً من مجالات الصعوبة النوعية بالنسبة لهم. كما أنه يعمل أيضاً على تنمية مهاراتهم فى التفكير ، ويمهد الطريق لنمو مهارات التفكير الناقد والنمو اللغوى من جانبهم . ونظراً لأنهم يتعرضون خلال هذه المرحلة المبكرة من نموهم لخبرات غير مناسبة من التكامل الحس حركى فإن ذلك من شأنه أن يؤثر سلباً على تعلمهم اللاحق ، وأسلوبهم فى التفكير ، وحل المشكلات .

ونظراً لأنهم يكونوا كما يشير عادل عبد الله ( 2005 - أ ) فى المرحلة الفرعية الأولى (مرحلة ما قبل الفكر الإدراكى) preconceptual thought من المرحلة الثانية (مرحلة ما قبل العمليات) preoperations من مراحل نموهم العقلى المعرفى كما حددها بياجيه Piaget فإنهم يعتمدون بذلك على ما أطلق عليه بياجيه العمليات وهى قدرة الفرد على إعمال فكره فى البيئة المحيطة به حيث يمكنهم أن يقوموا آنذاك ببعض العمليات العقلية الخاصة بالأشياء الملموسة كأن يغيروا من شكلها ، أو يقوموا بتنظيمها ، أو إعادة تنظيمها على سبيل المثال ، أو يجروا عليها بعض العمليات المعرفية المختلفة ، أو يستخدموا الطرق غير المباشرة ، والاستراتيجيات المختلفة فى سبيل تجهيز المعلومات ، ومعالجة المعلومات من العالم الخارجى ، وحل المشكلات . وهذا يعنى أن سلوك أطفال الروضة عامة يحدث فى غالبيته ويتم تنظيمه فى إطار الصور العقلية أو المخططات الإجمالية وخاصة ما يتعلق منها بمرحلة ما قبل العمليات . إلا أنه من

الملاحظ بالنسبة لتلك الصور الإجمالية أو العقلية التى عادة ما تتكون لدى غالبية أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أنها غالباً ما تكون صوراً إجمالية حس حركية على الرغم من أن بعضها قد يكون رمزياً وهو ما يعنى أن بعض هذه الصور الإجمالية إنما يتعلق فى الواقع بمرحلة ما قبل العمليات.

وعلى هذا الأساس فإنهم قد يتعرضون للعديد من المشكلات التى تتعلق بالانتباه، أو الإدراك، أو حتى الذاكرة. ويرى عادل عبد الله (2005- جـ) أن الصعوبات التى تتعلق بالانتباه تعنى من هذا المنطلق عدم قدرة الطفل على أن يستمر فى تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب أحد السببين التاليين أو كليهما والذى يتمثل أولهما فى عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذى يجب عليه أن يقوم به أو يؤديه، بينما يتمثل السبب الثانى فى وجود نشاط حركى مفرط لديه. وبالتالى يترتب عليها ظهور العديد من السلوكيات لدى الطفل مثل شرود الذهن، وتشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيرها، وعدم القدرة على التركيز فيما يقال أو يحدث أمام الطفل وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة، والخمول والكسل، والنشاط المفرط والاندفاعية، وعدم القدرة على الاستمرار فى أداء المهام المختلفة أو استكمالها، والانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية، وصعوبة الاستمرار فى أنشطة اللعب، وقصر مدى الانتباه، وعدم القدرة على الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التى يتم عرضها أمامه.

ونظراً لعدم قدرته على أن يقوم بالتركيز على ذلك المثير فإنه لا يتمكن بالتالى من مقاومة التشتت الذى يترتب على ذلك وهو الأمر الذى يعد سابقاً على الإدراك، وشرطاً له، ومتطلباً من تلك المتطلبات الضرورية فى سبيل حدوثه وهو الأمر الذى يؤثر سلباً بالقطع على عملية التعلم من جانب مثل هذا الطفل حيث يكون سبباً فى تعرضه لمثل هذه الصعوبات الخاصة بالإدراك والتى يمكن أن تحول دون تعلمه بالشكل المنشود ومن أهمها أنه عادة ما يعانى من صعوبة فى تنظيم المثيرات البصرية، أو تفسيرها، أو القيام بالتمييز البصرى، أو التذكر البصرى، ولذلك فهو عادة مايعكس الحروف عند كتابتها، ويخطىء فى كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة،

ويصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة ، وغالباً ما يخلط بين الحروف المتشابهة ، كما أنه عادة ما يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ مما يجعله يخطأ في القراءة ولايتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة . كما أنه يواجه من جانب آخر مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية ، وتفسيرها، ويكون غير قادر على التمييز السمعي ، أو التتابع أو التسلسل السمعي ، أو اتباع سلسلة من التعليمات . كذلك فهو يجد صعوبة في الإدراك الحركي أو التناسق العام، ويعاني من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة ، ويجد صعوبة في تحقيق التآزر بين العين واليد أثناء الكتابة ، ويجد مشكلة في تحقيق التناسق والتآزر البصري الحركي السمعي . وفضلاً عن ذلك فإن مثل هذه الصعوبات حينما تظهر لدى الطفل عادة ما تؤدى إلى صعوبات تتعلق بالذاكرة إذ نجد على أثر ذلك العديد من السلوكيات التي تدل على صعوبات الذاكرة بين أطفال الروضة والتي تعد بمثابة مؤشرات لتلك الصعوبات ، ومن ثم ينبغي الاهتمام بها ، والالتفات إليها ، وتحديدها بدقة . ومن أهم هذه السلوكيات معاناة الطفل من مشكلات في الذاكرة السمعية ، أو البصرية ، أو اللمسية ، أو الحركية ، ووجود صعوبة في استقبال المعلومات ، أو تفسيرها ، أو تشفيرها . كما أنه عادة ما يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخبرها، ويجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة ، ويكون غير قادر على تذكر ما يقال أمامه، أو يوجه إليه ، أو تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة ، أو الحروف الهجائية، أو تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه ، أو تذكر الألعاب ، أو التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة .

ويشير ليفي Levy (2003) أيضاً إلى أنهم يجدون صعوبة في تنظيم البيئة بما تضمه من مثيرات مختلفة ، وتفسيرها في ضوء ما لديهم من خبرات مما ينتج عنه تشوهات في الإدراك من جانبهم وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تشفير ، ومعالجة ، واسترجاع المعلومات المختلفة أي يؤثر سلباً على ذاكرتهم . وإذا كان المدخل الحسي عندما يكون مزوداً بوصف أو تفسير لفظي له يساعد الأطفال بمرحلة ما قبل العمليات على تكوين الصور العقلية أو الإجمالية فإن مثل هذه الصور العقلية تعتبر بمثابة مخزون أو

بنك للذاكرة يربط بين خبرات الطفل الماضية والحالية مما يحقق الاستفادة منها حيث أنه كلما كانت تلك الصور العقلية أكثر دقة وتفصيلاً كان تذكرها اللاحق من جانبه أفضل بكثير نظراً لأن الذاكرة تقوم على الدمج بين قدرته على استقبال المعلومات الجديدة وقدرته على إحداث التكامل بين هذه المعلومات وغيرها مما يكون موجوداً لديه بالفعل . ولكي يقوم الطفل بتخزين المعلومات فإنه يجب أن يجعل لها معنى معيناً في إطار شبكة محددة من الأفكار ، ثم يحدد ما إذا كان سيتم تخزين مثل هذه المعلومات في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تصادفهم مشكلات كثيرة وشديدة تتعلق بالذاكرة ؛ بل وهناك صعوبات أخرى قبل ذلك تتعلق بالإدراك ، والانتباه . ومن ثم فإنهم يظلون خلال هذه المرحلة العمرية في إطار التناول الحس حركي للمثيرات المختلفة .

وفضلاً عن ذلك فإننا نلاحظ مع هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) أن ما يبديه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في استخدام الاستراتيجيات المختلفة في مهام الذاكرة إنما يدل أيضاً على أنهم يعانون من مشكلات مختلفة في المعرفة. والمعرفة cognition بشكل عام هي مصطلح واسع يغطي العديد من الجوانب المختلفة للتفكير وحل المشكلات . أما هؤلاء الأطفال فإنهم عادة ما يبدون تفكيراً غير منظم يؤدي إلى حدوث مشكلات في تخطيط وتنظيم حياتهم سواء في المدرسة أو في المنزل. وإلى جانب ذلك فإنهم يعانون أيضاً من مشكلات ترتبط بما وراء المعرفة. ومن المعروف أن المشكلات التي تتعلق بما وراء المعرفة metacognition ترتبط بشكل وثيق كما يرى بتلر Butler (1998) بتلك المشكلات المعرفية المختلفة والمتعددة التي يعاني منها أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم. كما أن ما وراء المعرفة تتضمن على الأقل ثلاثة مكونات تتمثل فيما يلي:

1 – القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة .
2 – القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنفيذها
3 – القدرة على مراقبة الأداء وضبطه وإجراء التعديلات اللازمة فيه حتى يتم أداء المهمة المطلوبة في النهاية .

وبالنسبة للمكون الأول وهو القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء المهمة فإن الواقع يشهد أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عادة ما يعانون من مشكلات تتعلق بحكمهم على مدى صعوبة تلك المهام التى يمكن أن تعرض عليهم ، فقد يقدمون مثلاً على قراءة معلومات فنية بنفس مستوى الاهتمام الذى يبدونه عندما يقدمون على موضوع آخر يقرأونه للمتعة . أما المكون الثانى والذى يتمثل فى القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وعلى القيام بتنفيذها فإنه يشهد هو الآخر مشكلات معينة من جانب أولئك الأطفال ، ومن أمثلتها أننا حينما نسأل الواحد منهم عن تلك الكيفية التى يتذكر بموجبها أن يأخذ واجبه المنزلى معه إلى المدرسة فى الصباح فإنه هو أو غيره من أقرانه هؤلاء لايذكر أنه يقوم بذلك من خلال استراتيجية معينة كأن يكتب أو يقوم بتدوين ملحوظة معينة مثلاً حتى يتذكر القيام بذلك ، أو أنه يقوم بوضع واجبه هذا بجوار باب الشقة كى يأخذه معه عند خروجه من الشقة ولاينساه . ومن الملاحظ أنهم يختلفون بذلك عن الأفراد العاديين فى هذا الجانب حيث يقوم الأفراد العاديون بذلك عن طريق تطبيق استراتيجية معينة . وكذلك الحال بالنسبة للمكون الثالث وهو القدرة على ضبط الأداء وإجراء بعض التعديلات اللازمة عليه حتى يؤدى فى النهاية إلى أداء المهمة المطلوبة وهو ما يعرف بالاستيعاب أو ضبط الاستيعاب فإنه يشهد هو الآخر قصوراً من جانب الأطفال ذوى صعوبات التعلم. ويشير ضبط الاستيعاب إلى تلك القدرات التى يستخدمها الفرد عندما يقوم بقراءة مادة معينة على هيئة نص مكتوب ، ويحاول أن يقوم باستيعابها . ومن الملاحظ فى هذا المضمار أن العديد من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة على سبيل المثال يواجهون مشكلات عديدة تتعلق بهذا المكون حيث أنهم ما لم يتمكنوا من فهم ما يقرأونه - وهو الواقع - فإنهم لن يتمكنوا من إدراكه . إلا أن أولئك الأفراد الذين يمكنهم أن يقرأوا بشكل جيد يكون بوسعهم أن يدركوا ما يقرأون ، وأن يقوموا بعمل المواءمات المطلوبة كإبطاء معدل القراءة مثلاً ، أو قراءة بعض القطع الصعبة ، وإلى جانب ذلك فإن الأطفال ذوى صعوبات القراءة أو الذين يواجهون مشكلات فى القراءة يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يجدوا العديد من المشكلات أيضاً فى الأفكار الرئيسية التى تتضمنها فقرة معينة أو مجموعة من الفقرات.

**المصطلحات**

**- الانتباه : attention**

يعرفه عادل عبد الله (2005 – جـ) بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية ، والبصرية ، واللمسية ، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها ، والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات، والاستجابة لها .

**- الإدراك: perception**

يعد الإدراك هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها ، والتركيز عليها ، والانتباه لها ، وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه ، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً في إطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة ، والتعرف عليها ، وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة .

**- الذاكرة : memory**

تعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد وخبره من معلومات ومواقف وخبرات وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها ، ثم القيام باستدعائه جزئياً (التعرف recognition) أو كلياً (الاستدعاء recall) وقت الحاجة إليه سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصورة حرة .

وهناك أنواع مختلفة للذاكرة من أهمها ما يلي :

**أ- الذاكرة قصيرة المدى : short- term memory**

تعمل هذه الذاكرة على الإدراك والتفسير الحسي لتلك الأحداث التي تستقبلها الحواس ، ويتم الاحتفاظ بها لفترة قصيرة قد تكون ثوان معدودات على ألا يزيد عدد العناصر المكونة لها عن خمسة أو ستة عناصر إذ أن سعة هذه الذاكرة تعد محدودة ،

ولكن هذه العناصر يمكن أن تزيد وفقاً لما يمكن أن يوجد بينها من تماثل . ويعد سماع الفرد لقائمة ببعض الأسماء أو المفردات أو الأرقام ثم قيامه بترديدها مثالاً جيداً لذلك .

**ب- الذاكرة طويلة المدى : long- term memory**

تعد هذه الذاكرة ذات سعة غير محدودة حيث أنها تعتبر بمثابة مخزن دائم للمعلومات . ويمكن أن تنتقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى عندما يريد الفرد أن يحتفظ بتلك المعلومات لفترة طويلة .

هذا ويمكن النظر إلى كل من هذه العمليات إجرائياً في الدراسة الراهنة على أنها تلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في الاختبار المستخدم لهذا الغرض أو ذاك .

**- صعوبات التعلم: Learning Disabilities LD**

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن :

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لاتمثل في حد ذاتها ولاتعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

**المهارات قبل الأكاديمية : preacademic skills**

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك

السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه انتظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

- **قصور المهارات قبل الأكاديمية :**

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة ، وتقل عن هذه النسبة فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى الحساب .

- **أطفال الروضة : kindergarteners**

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين وذلك فى كل من الانتباه، والإدراك ، والذاكرة حيث تمثل تلك العمليات الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم من ناحية ، كما أنه يمثل الأساس الذى يقوم عليه تعلمهم اللاحق من ناحية أخرى وهو الأمر الذى يجب أن يتم الالتفات بشدة إليه فى برامج التدخل المبكر ، وفضلاً عن ذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم فى العمليات العقلية موضوع هذه الدراسة وذلك عن طريق التعرف على تلك الدرجة التى يمكن لهذه العمليات أن

تفسرها من تباين درجة المهارات قبل الأكاديمية والتى تعد مسئولة عنها ، وتحديد أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه العمليات يمكنها تفسير تباين درجاتهم فى تلك المهارات ، ثم التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معينة لتلك العمليات بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية من جانبهم بحيث تصل فى النهاية إلى ترتيب تلك العمليات بحسب تأثيرها فيها يمكن أن يتعرض له هؤلاء الأطفال من قصور فى تلك المهارات .

**مشكلة الدراسة**

تتحدد مشكلة هذه الدراسة فى التساؤلات التالية :

1- هل توجد فروق فى مستوى الانتباه بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية؟

2- هل توجد فروق فى مستوى الإدراك بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، أو الأشكال كمهارات قبل أكاديمية؟

3 – هل توجد فروق فى مستوى الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، أو الأشكال كمهارات قبل أكاديمية؟

4 – هل توجد فروق فى مستوى كل من الانتباه والإدراك ، والذاكرة بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو أقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

5 - هل توجد علاقة بين مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة كما يتضح من درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

6 - هل يمكن التنبؤ بمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين، أو ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات بشقيها الموضحين فى هذه الدراسة من درجاتهم فى كل من الانتباه والإدراك والذاكرة كعمليات معرفية أساسية؟

7 - هل توجد فئة نوعية محددة من العمليات المعرفية موضوع الدراسة الراهنة (الانتباه الإدراك - الذاكرة ) أفضل من غيرها فى التنبؤ بالمهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين أو ممن لديهم قصور فى مثل هذه المهارات بشقيها المشار إليها فى الدراسة الراهنة ؟

**أهمية الدراسة**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

1 - أن العمليات المعرفية المختلفة يجب أن تحكم ما يتم تقديمه للأطفال من أنشطة ومهام تعليمية ، أى أنها تعتبر هى الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم .

2 - أن المستوى الذى يبديه هؤلاء الأطفال فى مثل هذه العمليات ينبغى أن يمثل الأساس الذى يجب أن يقوم عليه أى تعلم لاحق يتم تقديمه لهم .

3 - أن الخطة التربوية الفردية التى يتم اختيارها ، وتصميمها ، وتقديمها لهؤلاء الأطفال ممن يتعرضون لمخاطر أى نمط من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تعتمد فى أساسها على تلك العمليات ، وأن تراعيها ، وتعمل على تنميتها حتى تتحقق الاستفادة مما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام مختلفة .

4 – أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل فى تطوير خطة التعليم الفردية التى يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة ، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لاتتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد فى زيادة مستوى التحصيل اللاحق هؤلاء الأطفال عن طريق تأهيلهم لذلك.

5 – أن المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات التى يمكن أن تدل على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل ، كما تعد أيضاً هى أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض الطفل لها .

6 – أن التعرف على مستوى أداء أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى العمليات المعرفية المختلفة يسهم فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لاتزداد حالتهم سوءاً .

7– أنه يمكن من خلال هذه الدراسة المساهمة فى تحديد الإجراءات اللازمة لتنمية مستوى أداء هؤلاء الأطفال فى مثل هذه العمليات مما يمكن معه أن نحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على ذلك القصور من جانبهم .

8 – ندرة الدراسات التى أجريت فى مصر بل وفى البيئة العربية فى هذا الإطار على هذه الفئة فى هذه السن الصغيرة والتى تناولت مثل هذه المهارات وتلك العمليات المعرفية .

**الدراسات السابقة**

أجرى عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (2005) دراسة بهدف الكشف عن القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية التى تتمثل فى التعرف على الأرقام، والحروف ، والأشكال ، والألوان ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى للكلمات كمؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يعانى الطفل منها ، والتى تعد أكثر ارتباطاً بالفشل فى المدرسة . وتم تعريف قصور هذه المهارات إجرائياً بأنه انخفاض الدرجة التى يحصل عليها الطفل عن 50% من درجة المهارة، أو من الدرجة

الكلية لتلك المهارات . وضمت العينة مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً ، 172 طفلاً). وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12 ولداً ، 8 بنات. وبعد استخدام مكعبات مختلفة تتضمن الأرقام، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف أسفرت تلك الدراسة عن أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتى القصور فى مهارة التعرف على الحروف فى مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60% يليه القصور فى مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات بنسبة 13.03%، ثم يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأعداد فى المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، بينما يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة5.95%. وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% . كما يختلف ترتيب القصور فى تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتى القصور بالنسبة للبنين فى مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات فى المقدمة بنسبة 16.02% ، يليه القصور فى مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ثم القصور فى مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيأتى فى المرتبة الرابعة بنسبة 9.39%، بينما يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% .وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين 6.63 % . أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتى القصور فى مهارة التعرف على الحروف فى المقدمة بنسبة 13.37% يليه القصور فى مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% بينما يأتى القصور فى مهارة الإدراك الفونولوجى للكلمات فى المرتبة الثالثة بنسبة 9.88% ، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40% ، ويأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65%. ووصلت نسبة انتشار القصور فى المهارات بين الإناث 4.65% . كذلك فإنه لاتوجد فروق دالة بين

متوسطات رتب درجات البنين والبنات فى كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

وأجرى عادل عبد الله (2005-أ) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند جان بياجيه Piaget, J. . كما تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى وهو مايمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن=30) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعانى أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها. وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات فى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (من إعداده)، واختبار المسح النيورولوجى السريع، واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية ، واختبار النمو العقلى للأطفال (من إعداده) . وأسفرت النتائج التى كشفت عنها هذه الدراسة عما يلى :

1 - أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالةعند 0.01.

2 - وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف ) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام ، والأشكال ) كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين .

3 - أن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي لم تكن ذات دلالة إحصائية وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة بينهما في مستوى النمو العقلي .

4 - بالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات ، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي يتضح أن أطفال المجموعة الأولى، وأطفال المجموعة الثانية يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل التفكر الإدراكي) preconceptual thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه Piaget ، للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات preoperations ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي ) intuitive thought من المرحلة الثانية .

ومن جهة أخرى تحاول دراسة سوانسون وآخرين Swanson et.al. (2004) أن تحدد تلك الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في التحصيل القرائي. ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدى عينة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تلعب دوراً رئيسياً في اكتساب اللغة الثانية ، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما

يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى فى الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية فى القراءة بالنسبة للغة الأسبانية ، والفهم القرائى للغة ذاتها بالصف الثانى بينما يمكن لمستوى الأداء فى اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنجليزية ، والفهم القرائى للغة الإنجليزية بالصف الثانى . كما اختلف أداء الأطفال الذين كانوا معرضين لمخاطر صعوبات القراءة عندما كانوا بالصف الأول عن أداء أقرانهم عندما وصلوا إلى الصف الثانى وذلك على مقاييس القراءة بكل من اللغة الأسبانية والإنجليزية فى حين اقتصرت أوجه القصور فى الذاكرة من جانبهم على الذاكرة قصيرة المدى للغة الأسبانية إلى جانب الذاكرة العاملة أيضاً .

وقد أجرت باربارا لوينثال Lowenthal, B. (2002) دراسة على 571 طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات فى التعلم أو بالأحرى من صعوبات فى التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة. ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعى -الانفعالى، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفى ، والجانب الحركى، والتواصل ، والجانب المعرفى وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها فى مرحلة الروضة فى وجود نشاط مفرط لايتناسب مع العمر الزمنى للطفل ، والاندفاعية ، والتشتت ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على التحكم فى الحفزات المختلفة ، وعدم التنظيم، والتأخر فى اكتساب اللغة والتخاطب ، وتأخر التناول السمعى للمثيرات ، ووجود صعوبة فى التناول البصرى للمثيرات، وتأخر أو قصور فى الذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ووجود مشكلات اجتماعية – انفعالية لدى الطفل ، ووجود صعوبة فى القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة . وفى رأينا أن هذه الخصائص تضم كلاً من أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية .

هذا وقد عملت دراسة جروبيكر وديليسى Grobecker&De Lisi (2000) على مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال وتألفت الأولى من 35 طفلاً من ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين 5 - 13 سنة ،

وتألفت الثانية من 94 طفلاً مـن العاديين بعـد مجانستها في نسبة الذكـاء والعمر الزمني، وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالعمليات المعرفية وجود فروق دالـة بين هـاتين المجموعتين في الأداء على المهـام المستخدمـة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذ اتضح أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يبدون تأخـراً نمائياً دالاً في مـستوى الإدراك المكاني عامـة وليـس في القـدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلـق بها من مهارات . وفي دراسـة جيري وآخـــرين Geary et.al. (2000) تمت مقارنة أداء أطفال الصفين الأول والثاني من العاديين على بعض المهام الـسيكومترية التي تضـمنت مهاماً للذاكرة ، وأخرى للتعرف على مدى سهولة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وذلك مع أداء أقرانهم ذوى صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما الذين يتجانسون معهم في معدل الذكاء العادي ، وأوضـحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الأداء على تلك المهام عامة لصالح الأطفال العاديين حيث اتضح وجود بعض أنماط القصور المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وأوضحت نتائج الدراسة التي أجراها باسنجر وآخرون Passenger et. al. (2000) على115 طفلاً بالروضة أن هناك علاقة بين الإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية وبين قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة المبكرة والهجاء المبكر وذلك خلال العام الأول من المدرسة الابتدائية ، كما أن للإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية إسهاماً قوياً في القراءة المبكرة والتهجي المبكر من جانب مثل هؤلاء الأطفال حيث يحدث تغير كيفي في الذاكرة الفونولوجية خلال الصف الأول الابتدائي ، ومن ثم فإن المستوى الفونولوجي لطفل الروضة سواء بالنسبة للإدراك أو للذاكرة ينبيء بمستواه اللاحق في القراءة .

ومن جانب آخر فقـد وجدت تيريزا إسكوبيدو ومرجريت آلان Escobedo, T. & Allen, M. (1999) عند تحليل 131 تخطيطاً ورسماً باستخدام الكمبيوتر قام بها أربعة أطفال بالروضة نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات وذلك على مدى ثمانية أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة ونصف أن 80.9% منها كانت

عبارة عن رسوم ، بينما كان حوالى 19.1% منها عبارة عن كتابة. وقد تضمنت تلك الرسوم وذلك التخطيط رموزاً لكلمات وذلك بنسبة9.1% كما تضمنت حروفاً هجائية بنسبة 33.3% ، والحروف الممثلة لاسم الطفل بنسبة 42.4% ، والتهجى الخاص بالإملاء بنسبة9.1%. ولم توجد فروق بين الجنسين في ذلك ، ولا بين الرسوم ذات الخلفية الملونة أو غير الملونة . ويعبر ذلك بالطبع عن بعض القدرات التى تتعلق بالذاكرة لديهم فضلاً عن الإدراك البصرى .

وقام هايسميث Highsmith (1997) بتقديم برنامج كمبيوتر للأطفال من سن 2 - 6 سنوات يسمح لهم بالتعلم من خلال اللعب، ويعمل على تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية التى تؤثر على اهتماماتهم . ويتألف البرنامج من 12 جلسة تصل الواحدة منها إلى أسبوع . وتتناول تلك الجلسات معرفة الكلمات ، ومقارنة الصفات، والألوان ، والأرقام ، والقيام بالعد ، وإدراك الأعداد ، وإدراك الأشكال ، ومعرفة الحروف، والإدراك الجيد للحروف ، والأصوات، والقراءة، والتحدث. وأوضحت النتائج حدوث تحسن في هذه المهارات التى تعد بمثابة المهارات قبل الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال .

وتضمنت الدراسة التى أجرتها كاترين سوفيان Sophian, C.(1995) ثلاث تجارب هدفت إلى التعرف على تلك العلاقة النهائية بين قيام الطفل بالعد وإدراكه لثبات العدد وذلك لدى عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين موزعين على مجموعتين قوام كل منها 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 3 - 6 سنوات. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيرى الدراسة لصالح الأطفال العاديين ، ووجود علاقة إيجابية بين المتغيرين لدى المجموعتين ، وأن الأطفال الأكبر سناً كانوا هم الأقدر على إدراك ثبات العدد ، وكان الأطفال الأصغر سناً يفهمون الجوانب العلائقية في العدد وخاصة بالنسبة للأطفال العاديين . وهدفت دراسة بابادوبولس ومولكاهى Papadopoulos& Mulcahy (1995) إلى التعرف على بعض الأمور من أهمها التعرف على اتجاهات مجموعة من أطفال الروضة العاديين قوامها 12 طفلاً ومجموعة أخرى من أطفال الصف الثالث تتضمن نفس العدد من الأطفال نحو أقرانهم من نفس العمر الزمنى من ذوى صعوبات التعلم الخاصة .

وبعد استخدام مجموعة من المقاييس الكيفية أوضحت النتائج أن أطفال الروضة كانوا هم الأكثر تقبلاً لهم رغم ما يوجد بينهم من فروق دالة في الانتباه والإدراك والذاكرة .

هذا وقد كشفت دراسة كارولين لى وجون أوبرزوت .Lee, C. & Obrzut, J (1994) التى تم إجراؤها على عينة من الأطفال قوامها 30 طفلاً بالصفوف من الثانى إلى السادس من الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك بهدف التعرف على قدرتهم على التصنيف التجميعى ، واستخدام الترابطات المتكررة كخصائص مميزة للذاكرة السيمانتية semantic أى القائمة على معنى الكلمات عن وجود قصور فى قدرة هؤلاء الأطفال على التصنيف وفى قدرتهم على التذكر ، وأنهم حينما يستخدمون قوائم لكلمات ذات المعنى ، ويرتبونها وفقاً لذلك فإن هذا يصبح من شأنه بطبيعة الحال أن يؤدى إلى تسهيل حدوث التعلم من جانبهم .

**تعقيب على الدراسات السابقة**

يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين فى مستوى النمو المعرفى وهو الأمر الذى يترك أثراً واضحاً على قيامهم بالعمليات المعرفية المختلفة (عادل عبد الله 2005 - أ ) وأنهم يتسمون بقصور فى الانتباه ، والإدراك Papadopolos &) (Mulcahy,1995 وخصوصاً التناول البصرى والسمعى للمثيرات، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى (Lowenthal, 2002 ) فضلاً عن قصور فى مستوى الإدراك عامة (Grobecker&, De Lisi, 2000) وفى مهام الذاكرة أو استرجاع المعلومات المختلفة من الذاكرة طويلة المدى (Geary et.al. 2000) ، كما أن القصور فى الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذى يتعرض له هؤلاء الأطفال من شأنه أن يؤثر سلباً وذلك على الأقل بدرجة كبيرة إلى حد ما على بعض المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم (Swanson et.al. 2004, Passenger et.al, 2000; Lee & Obrzut,1994). كما أنه لاتوجد دراسات عربية فى حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع وهو الأمر الذى يضيف الكثير إلى أهميته .

**الفروض**

صيغت الفروض التالية لتكون إجابات محتملة لما أثير فى مشكلة الدراسة من تساؤلات .

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الانتباه بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ،أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الإدراك بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين .

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين .

4 - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو أقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

5- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة كما يتضح من درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على

الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

6 - تتنبيء درجات أطفال الروضة العاديين ، أو ممن يعانون من قصور المهارات قبل الأكاديمية بشقيها الموضحين في هذه الدراسة في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة كعمليات معرفية أساسية بمستوى قصور تلك المهارات المشار إليها .

7- لاتوجد فئة نوعية محددة من العمليات المعرفية موضوع الدراسة الراهنة (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) أفضل من غيرها في التنبؤ بقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ، أو ممن لديهم قصور في مثل هذه المهارات بشقيها المشار إليهما .

**خطة الدراسة وإجراءاتها**

**أولاً : العينة :**

تتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG - II بمحافظة الشرقية (ن=30) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة عشرة أطفال من العاديين ( جدول 1 ، 2 ). وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لايأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية ، أو حسية، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات (الجداول3-8) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط .

**جدول (1) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال- واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن1 = ن2 = ن3 = 10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | لـ | كا² | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 20.35 | 203.5 | 4141.225 | 19.447 | 2 | 19.361 | 0.01 |
| الثانية | 20.65 | 206.5 | 4264.225 | | | | |
| الثالثة | 5.50 | 55.0 | 302.500 | | | | |

حيث:

المجموعة الأولى هي من يعاني أعضاؤها من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والمجموعة الثانية هي من يعاني أعضاؤها من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال، أما المجموعة الثالثة فهي التي تضم الأطفال العاديين . وسوف نسير على ذلك على امتداد هذه الدراسة .

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار المسح النيورولوجي دالةعند0.01 ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

**جدول (2) قيم U,W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي(ن1=ن2=ن3=10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 10.35<br>10.65 | 103.50<br>106.50 | 48.50 | 103.50 | 0.114 - | غير دالة |
| الأولى<br>الثالثة | 15. 50<br>5.50 | 155<br>55 | صفر | 55 | 3.785- | 0.01 |
| الثانية<br>الثالثة | 15.50<br>5.50 | 155<br>55 | صفر | 55 | 3.788- | 0.01 |

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية أي المعرضتين لخطر صعوبات التعلم ، بينما توجد فروق دالة عند 0.01 بين مجموعة

الأطفال العاديين وكل منهما على حدة. وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجدها على التوالى 36.4، 36.5، 19.7 ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن 25 كان الطفل عادياً تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة الثالثة، وتؤكد على أن أطفال المجموعتين الأولى والثانية معرضين فعلاً لخطر صعوبات التعلم .

**جدول(3) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال-واليز(H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية**

| المهارة | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ك | كا$^2$ | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعى أو الإدراك الفونولوجى | الأولى | 5.50 | 55.0 | 302.500 | 25.891 | 2 | 25.678 | 0.01 |
| | الثانية | 15.55 | 155.5 | 2418.025 | | | | |
| | الثالثة | 25.45 | 254.5 | 6477.025 | | | | |
| التعرف على الحروف | الأولى | 5.50 | 55.0 | 302.500 | 23.512 | 2 | 23.381 | 0.01 |
| | الثانية | 16.55 | 165.5 | 2739.025 | | | | |
| | الثالثة | 24.45 | 244.5 | 2978.025 | | | | |
| التعرف على الأرقام | الأولى | 15.60 | 156 | 2433.6 | 25.700 | 2 | 25.551 | 0.01 |
| | الثانية | 5.50 | 55 | 302.5 | | | | |
| | الثالثة | 25.40 | 254 | 6451.6 | | | | |
| التعرف على الأشكال | الأولى | 21.20 | 212 | 4494.4 | 19.794 | 2 | 19.481 | 0.01 |
| | الثانية | 5.50 | 55 | 302.5 | | | | |
| | الثالثة | 19.80 | 198 | 3920.4 | | | | |
| التعرف على الألوان | الأولى | 16.00 | 160.0 | 2560.000 | 0.055 | 2 | 0.051 | غير دالة |
| | الثانية | 15.35 | 153.5 | 2356.225 | | | | |
| | الثالثة | 15.15 | 151.5 | 2295.225 | | | | |

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية دالة عند 0.01 باستثناء الفروق بينها في مهارة التعرف على الألوان فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوضح الجداول التالية اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات .

**جدول (4) قيم U,W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الوعي أو الإدراك الفونولوجي**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 5.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | 3.814- | 0.01 | الثانية |
| الثانية | 11.0 | 15.50 | 155 | | | | | |
| الأولى | 5.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | 3.810- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.0 | 15.50 | 155 | | | | | |
| الثانية | 11 | 5.55 | 55.5 | 0.50 | 55.5 | 3.782- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15 | 15.45 | 154.5 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في الوعي أو الإدراك الفونولوجي، وبالتالى فهى تعانى من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك، وتعتبر هي الأفضل.

**جدول(5) قيم U,W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الحروف الهجائية**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 4.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | 3.795- | 0.01 | الثانية |
| الثانية | 11.9 | 15.50 | 155 | | | | | |
| الأولى | 4.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | 3.792- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 14.9 | 15.50 | 155 | | | | | |
| الثانية | 11.9 | 6.55 | 65.50 | 10.5 | 65.5 | 3.009- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.9 | 14.45 | 144.50 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الحروف الهجائية ، وبالتالى فهي تعانى من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

**جدول (6) قيم U,W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأرقام**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.8 | 15.50 | 155 | صفر | 55 | -3.803 | 0.01 | الأولى |
| الثانية | 5.1 | 5.50 | 55 | | | | | |
| الأولى | 10.8 | 5.60 | 56 | 1 | 56 | -3.728 | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 14.9 | 15.40 | 154 | | | | | |
| الثانية | 5.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | -3.803 | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.9 | 15.50 | 155 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأرقام ، بالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الأولى فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك، وتعتبر هي الأفضل .

**جدول (7) قيم U,W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأشكال**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 15.4 | 15.50 | 155 | صفر | 55 | -3.800 | 0.01 | الأولى |
| الثانية | 4.1 | 5.50 | 55 | | | | | |
| الأولى | 15.4 | 11.20 | 112 | 43 | 98 | -0.543 | غير دالة | – |
| الثالثة | 14.8 | 9.80 | 98 | | | | | |
| الثانية | 4.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | -3.795 | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 14.8 | 15.50 | 155 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعتين الأولى والثانية من ناحية لصالح المجموعة الأولى، وبين المجموعتين الثانية والثالثة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة ، بينما لاتوجد فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثالثة . وبالتالي فإن هذه المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأشكال حيث تعاني من قصور هذه المهارة. أما المجموعتان الأولى والثالثة فتأتيان بعدها ، وتعدان في وضع أفضل منها .

**جدول (8) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال- واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة**

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ك | $كا^2$ | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 15.35<br>15.30<br>15.85 | 153.5<br>153.5<br>158.5 | 2356.225<br>2356.225<br>2512.225 | 0.025 | 2 | 0.223 | غير دالة |
| معامل الذكـــاء | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 14.10<br>16.35<br>16.05 | 141.0<br>163.5<br>160.5 | 1988.100<br>2673.225<br>2567.025 | 0.394 | 2 | 0.385 | غير دالة |
| م. اجتماعي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 15.90<br>15.25<br>15.35 | 159.0<br>152.5<br>153.5 | 2528.100<br>2325.625<br>2356.225 | 0.033 | 2 | 0.032 | غير دالة |
| م. اقتصادي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 14.30<br>17.20<br>15.00 | 143<br>172<br>150 | 2044.9<br>2958.4<br>2250.0 | 0.666 | 2 | 0.591 | غير دالة |
| م. ثقافي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 14.30<br>15.35<br>16.85 | 143.0<br>153.5<br>168.5 | 2044.900<br>2356.225<br>2839.225 | 0.473 | 2 | 0.424 | غير دالة |
| م. كلي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 14.50<br>16.00<br>16.00 | 145<br>160<br>160 | 2102.5<br>2560.0<br>2560.0 | 0.205 | 2 | 0.194 | غير دالة |

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن تلك المجموعات متجانسة .

**ثانياً : الأدوات :**

استخدم الباحث الأدوات التالية :

### 1- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

### ترجمة وتعريب /لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبيرمن المهام المعرفية التي تنبيء بالعامل العام للذكاء . ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي ، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثني وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام ، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل ) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين 0.95 - 0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80 - 0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80- 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم

استخدام عدة طرق فى سبيل ذلك منها التحليل العاملى لمكوناته التى كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام فى كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة . وأوضحت نتائج الصدق التجريبى باستخدام محكات خارجية تمثلت فى الصورة ل- م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر -بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التى تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

**2- ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف.

ولذلك فقد استخدام الباحث ما يلى :

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات

وفى حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات فى سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالى :

**أ- لوحة الحروف :**

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى

الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولايخطىء فى معرفته له. ويحصل الطفل على نصف درجة فى مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة

جـ - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذات الألوان المختلفة والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات فى سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد اخترنا تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1- 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح رغم ميل الأطفال إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل وتغنيهم بها على هذه الشاكلة. ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة فى « الأبيض - والأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبنى - والبنفسجى - والبرتقالى - والبمبى » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالى على درجة واحدة أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته فى تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولايحصل بالتالى على أى درجة فى مقابلها، وهكذا.

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجى للكلمات المختلفة والذى يقوم فى الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا فى الواقع نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التى توجد فى أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلى وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك فى خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط فى المرة الواحدة ، وكنا نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التى نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلى :

1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .

2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .

3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .

4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة فى جملة مفيدة .

5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التى تحدد مدى إدراكه تلك الخطوات الخمس السابقة كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى تتأكد من إدراكه لتلك الكلمات والأصوات

والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين، وهكذا مع مراعاة قصور إدراكه للزمن . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن 50 % من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد أيضاً ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل ، وبالتالى فأى قصور فيها يستتبعه قصور لاحق .

وقد لجأ الباحث إلى استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور فى تلك المهارات لدى أولئك الأطفال الذين قامت المعلمة بترشيحهم على أنهم كذلك وذلك قبل أن يقوم بتطبيق بطارية الاختبارات الخاصة بالمهارات قبل الأكاديمية عليهم، ثم اختبار المسح النيورولوجى كى يتأكد فعلاً من أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم .

### 3- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

**إعداد / عادل عبد الله محمد (2005- ب)**

لايوجد على المستوى المحلى أو الإقليمى مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض ، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية

لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالي والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي . وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية ، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها. ونضم المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها هذه البطارية مايلي :

1 - الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

2 - التعرف على الحروف الهجائية .

3 - التعرف على الأرقام .

4 - التعرف على الأشكال .

5 - التعرف على الألوان .

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب أو ذاك . وتدخل جميعها في إطار ما يعرف بالاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى التدخل المبكر ، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة . وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من 50% من الدرجات المخصصة لأي من هذه المهارات، أما إذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوي 30% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم،لا) تحصل على (1 ، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة « صفر » بذلك هي التي تدل على القصور . وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مقياس فرعي عن 50% من درجته التي تتراوح بين صفر – 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبيء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل ، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة .

وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بما تضمه من مقاييس فرعية فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها في إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال أمثال تورجيسين Torgesen ، وليرنرLerner ، وفورمان Foorman ، وغيرهم. كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التي نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو مايؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمي باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها في العديد من الدراسات التي قمنا بإجرائها كمحك خارجي بين 0.725-0.931 وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن= 27 لكل مجموعة) بين 9.69-12.62 وهي قيم دالة عند 0.01 أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان – براون -Spearman Brown للمقاييس الفرعية بين 0.683 - 0.892 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين 0.774 - 0.945 . كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين 0.57-0.95 ، وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذي يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية .

### 4- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

**إعداد / محمد بيومي خليل ( 2000 )**

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسري السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعي ، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبي ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصي ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعي الفكري ، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة . ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين 12.6-23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من

التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92-0.97 وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

### 5 - اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Sereening Test QNST

### (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبد الوهاب كامل (1999)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقتة بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد - التعرف على الشكل وتكوينه - التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت - التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف ) - دائرة الأصابع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد - العكس السريع لحركات اليد المتكررة - مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار ) - الوقوف على رجل واحدة -الوثب- تمييز اليمين واليسار - ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة .

أما عن الدرجة التي تحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن 50 وتوضح بالتالي إرتفاع معاناة الطفل ، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من 26-50 وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لاتتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة )، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية. وعموماً

فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب فى الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمى 0.56 ، وبلغ معامل الثبات 0.68 وهى قيم دالة عند 0.01 ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية .

**6 - مقياس الانتباه**

**إعداد / أيمن عبد الحميد (2005)**

يعد هذا المقيس من المقاييس الحديثة المصورة التى تعتمد بصورة أساسية على تحديد المهارات اللازمة للانتباه وفق تعريفه الإجرائى ، والتعرف عليها . وتم تحديد ست مهارات لذلك تعد فى ذات الوقت شرطاً سابقاً على الإدراك والتمييز وذلك وفق ما كشف عنه الإطار النظرى والدراسات السابقة فى هذا الموضوع هى مهارات الانتباه إلى كل مما يلى :

1 - الاختلاف : ويعنى انتباه الطفل للشيء المختلف من بين عدة أشياء .

2 - التشابه : ويعنى مهارة الطفل فى الانتباه للتشابه بين شيء معين وآخر .

3 - التطابق : ويعنى مهارة الطفل فى الانتباه للتطابق بين شيء وآخر .

4 - المقارنة : ويعنى مهارة الطفل فى الانتباه للمقارنة بين شيئين أو أكثر فى بعد معين.

5 - التصنيف : ويعنى مهارة الطفل فى وضع الأشياء معاً وفق بعد معين.

6 - التسلسل : ويعنى الانتباه لسلسلة أو تسلسل معين يتم اتباعه .

ويتألف المقياس من 30 بنداً أو سؤالاً موزعة على ستة أبعاد فرعية توازى المهارات السابقة بواقع خمسة أسئلة أو بنود لكل بعد يتم تقديمها من خلال مجموعة من الصور، ويتراوح عدد الصور فى كل سؤال بين صورتين وخمس صور يختار الطفل من

بينها ما يطلب منه فيحصل على درجة واحدة إذا كانت إجابته صحيحة ، ويحصل على صفر إذا كانت الإجابة خاطئة وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر –30 درجة تدل الدرجة المرتفعة على تحسن مستوى الانتباه والعكس صحيح إذ تدل الدرجة المنخفضة على وجود مشكلات أو قصور في الانتباه من جانب الطفل .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة، فبالنسبة للصدق تم الإبقاء فقط على البنود التي أجمع المحكمون عليها بنسبة اتفاق لاتقل عن 80%، وعند تطبيقه على عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (ن =20 ) أوضحت نتائج الصدق التمييزي عند تقسيم تلك العينة إلى مجموعتين تضم الأولى النصف الأعلى في الدرجات بعد ترتيب درجات الأفراد تصاعدياً وتضم الثانية النصف الأقل عن وجود فروق دالة عند0.01 بين متوسطات رتب درجات المجموعتين. وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول 0.518 وهي نسبة دالة عند 0.01 . وقد تم في الدراسة الحالية تطبيق هذا المقياس على عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن=18) غير أولئك الذين شملتهم العينة النهائية للدراسة ، وباستخدام المحكات الخاصة بقصور الانتباه التي حددتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA (1994) كمحك خارجي بلغ معامل الصدق 0.613، وعند إعادة تطبيقه من قبل المعلمة على أفراد العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول بلغ معامل الثبات 0.598 ، وهي نسب دالة عند 0.01 .

**7 - مقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة**

**إعداد / مروة سليمان (2004 )**

يهدف هذا المقياس إلى قياس الإدراك لدى أطفال الروضة من خلال تناول سبعة أبعاد تمثل في الواقع بعض جوانب الإدراك ( إدراك الأشكال – إدراك الألوان – إدراك الأحجام – إدراك المفاهيم – الإدراك السمعي – الإدراك الشمي – الإدراك اللمسي ) . وعلى ذلك يعمل المقياس على تحديد قدرة الطفل على التعرف على الأشكال المختلفة ، والتمييز بين الألوان ، والتعرف على الأحجام المختلفة كالكبير

والصغير والوسط ، وإدراك بعض المفاهيم مثل ساخن وبارد ، وفوق وتحت، وخفيف وثقيل ، وغيرها فضلاً عن تحديد التشابه والاختلاف بين الأصوات ، والتمييز بين الروائح المختلفة ، والتمييز بين الأشياء عن طريق الملمس . ويعتمد المقياس على تقديم الصور لبعض الأشياء إلى جانب الأشياء الحقيقية ذاتها في أحيان أخرى .

ويتألف المقياس من 32 نشاطاً مصوراً موزعاً على الأبعاد السبعة المتضمنة بواقع خمسة أنشطة لكل من إدراك الألوان ، والمفاهيم ، والإدراك السمعي ، واللمسي ، وأربع عبارات لكل من إدراك الأشكال ، والأحجام ، والإدراك الشمي. وقد تم توزيعها دائرياً بحيث تمثل كل صورة بعداً معينا بالترتيب بدءاً بالبعد الأول حتى السابع ، ثم يتكرر الوضع ، وهكذا. ويتم إعطاء الطفل درجتين عندما يأتي بالإجابة الصحيحة ، ودرجة واحدة عندما يأتي بإجابة خاطئة (تم تعديلها في الدراسة الراهنة إلى درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة ) ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع نمو الإدراك لدى الطفل بينما تدل الدرجة المنخفضة على قصور الإدراك من جانب الطفل .

ويتمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات مناسبة حيث تم استخدام عدة أساليب لذلك إذ حازت بنوده على إجماع آراء المحكمين بنسبة تساوي 88.2 % فأكثر ، وتم التأكد من صدق المحتوى عن طريق تحليله والتأكد من أنه يمثل الميدان الذي يقيسه، وأوضحت نتائج الصدق العاملي أن بنود المقياس تتشبع على سبعة عوامل تمثل جوانب الإدراك المتضمنة ، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة من أطفال الروضة (ن=27) بفاصل زمني مقدار ه ثلاثة أسابيع بين 0.71- 0.78 لأبعاد المقياس ودرجته الكلية وهي نسب دالة عند 0.01 ، وتراوحت قيم (ر) بين درجة كل بند والدرجة الكلية والدالة على قيم الاتساق الداخلي بين 0.23- 0.63 وكان بعضها دالاً عند 0.05 وبعضها الآخر دالاً عند0.01 .

**8 - مقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى**

**إعداد / الباحث**

تم إعداد هذا المقياس بغرض التعرف على وتحديد مستوى أطفال الروضة في

الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى بعد الرجوع التراث السيكلوجى فيما يتعلق بكليهما ، وما أعد من مقاييس مختلفة لقياسهما . ومن المعروف أن الذاكرة قصيرة المدى تقيس قدرة الفرد على تذكر سلسلة من البنود تتراوح بين 5 - 7 بنود كسلاسل الأسماء، أو الأرقام ، وغيرها وذلك خلال مدة لاتتجاوز عشرين ثانية ، أما إذا ما زادت عن ذلك فإنها تدخل مباشرة فى إطار الذاكرة طويلة المدى. وعلى هذا الأساس فقد تم إعداد ست قوائم بأرقام ، وأسماء، وصور (حيوانات ، وفاكهة ، وألعاب ) ، وحروف يضم كل منها خمسة بنود تتلى أمام الطفل ، ونطلب منه أن يذكرها مرة أخرى فى خلال مدة لاتصل إلى عشرين ثانية فتدخل بالتالى فى إطار الذاكرة قصيرة المدى ، ويحصل الطفل على درجة واحدة فى مقابل كل بند منها يتذكره علماً بأن التذكر هنا حراً وليس مقيداً أو محدداً بشروط معينة . وبعد أن ننتهى من تطبيق هذه القوائم على الطفل نعود بعد ذلك ونطلب منه أن يتذكر ما تضمه كل قائمة من تلك القوائم وذلك بالترتيب الذى نحدده له ، ويفضل أن نبدأ أى نلتزم بنفس الترتيب الذى عرضناها به فى المرة الأولى. وبذلك يتحول الأمر هنا من الذاكرة قصيرة المدى ليدخل فى إطار الذاكرة طويلة المدى ، ويحصل أيضاً على درجة واحدة عن كل بند يتذكره من أى قائمة من تلك القوائم .

ولحساب صدق وثبات هذه القوائم تم تطبيقها ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد أسبوعين من تطبيقها الأول على عينة من أطفال الروضة (ن=32) وبلغ معامل الثبات 0.596 للذاكرة قصيرة المدى 0.534 للذاكرة طويلة المدى وهى نسب دالة عند 0.01 . وباستخدام مقياس تذكر نمط من الخرز وذلك من مقياس ستانفورد - بينيه Stanford- Binet للذكاء كمحك خارجى بلغ معامل الصدق للذاكرة قصيرة المدى 0.674 ، وباستخدام اختبار تذكر الأشياء من نفس المقياس ولكن بعد مرور عشر دقائق من عرضها على الطفل بلغ معامل الصدق للذاكرة طويلة المدى0.591 وهى جميعاً نسب دالة عند0.01 ونعنى أن هذا الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الصدق والثبات .

**ثالثا : خطوات الدراسة :**

اتبع الباحث الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 - تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة ، والتأكد من صدق وثبات تلك المقاييس التى قام بتصميمها .

2 - اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .

3 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أفراد العينة .

4 - إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

5 - تطبيق المقاييس المستخدمة .

6 - تصحيح الاستجابات التى أتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

7 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

8 - صياغة بعض التوصيات والمقترحات التى نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى لجأ الباحث إليها فى سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلى :

- اختبار كروسكال - واليز Kruskal- Wallis (H)
- اختبار مان - وتنى Mann- Whitney (U)
- اختبار ولكوكسون Wilcoxon (W)
- قيمة Z
- معامل الارتباط الجزئى . partial correlation
- تحليل الانحدار الخطى . linear regression
- تحليل الانحدار المتدرج . stepwise regression

## النتائج

### أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : «توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الانتباه بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين» . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين بطريقة كروسكال- واليز (قيمة هـ )، وقيم U,W,Z للفرق بين رتب متوسطات درجات المجموعات الثلاث فى الانتباه . وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

**جدول (9) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى الانتباه (ن1-ن2-ن3-10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.20 | 102.00 | 1040.0 | 19.548 | 2 | 19.373 | 0.01 |
| الثانية | 10.80 | 108.00 | 1166.4 | | | | |
| الثالثة | 25.50 | 255.00 | 6502.5 | | | | |

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات فى مقياس الانتباه دالة عند0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

**جدول (10) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الانتباه**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 6.9<br>7.1 | 10.20<br>10.80 | 102.00<br>108.00 | 47 | 102 | 0.230- | غير دالة | — |
| الأولى<br>الثالثة | 6.9<br>19.7 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.788- | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 7.1<br>19.7 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.790- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى الانتباه فلم تكن ذات دلالة إحصائية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

**ثانياً : نتائج الفرض الثاني :**

ينص هذا الفرض على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الادراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين » .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء للتحقق من صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

**جدول (11) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في الإدراك (ن1، ن2 - ن3 - 10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.15 | 101.50 | 1030.225 | 19.841 | 2 | 19.387 | 0.01 |
| الثانية | 10.85 | 108.50 | 1177.225 | | | | |
| الثالثة | 25.50 | 255.00 | 6502.500 | | | | |

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس الإدراك دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

**جدول (12) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الإدراك**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 7.1 | 10.15 | 101.50 | 46.5 | 101.5 | 0.275- | غير دالة | - |
| الثانية | 7.2 | 10.85 | 108.50 | | | | | |
| الأولى | 7.1 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | 3.803- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 18.9 | 15.50 | 155 | | | | | |
| الثانية | 7.2 | 5.50 | 55 | صفر | 55 | 3.798- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 18.9 | 15,50 | 155 | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى الإدراك فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة

العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق ، وتوضح الجداول التالية نتائج هذا الفرض .

**جدول (13) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في الذاكرة قصيرة المدى (ن1 - ن2 - ن3 - 10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.20 | 102.00 | 1040.40 | 19.662 | 2 | 19.378 | 0.01 |
| الثانية | 10.80 | 108.00 | 1166.40 | | | | |
| الثالثة | 25.50 | 255.00 | 6502.50 | | | | |

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس الذاكرة قصيرة المدى دالة عند 0.01، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفرق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

**جدول (14) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الذاكرة قصيرة المدى**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 7.4<br>7.5 | 10.20<br>10.80 | 102.00<br>108.00 | 47 | 102 | 0.232- | غير دالة | - |
| الأولى<br>الثالثة | 7.4<br>17.2 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.794- | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 7.5<br>17.2 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.805- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك

لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية فى مستوى الذاكرة قصيرة المدى فلم تكن ذات دلالة إحصائية .

**جدول (15) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى الذاكرة طويلة المدى (ن1- ن2- ن3- 10)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | كا$^2$ | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.85 | 108.50 | 1177.225 | 19.569 | 2 | 19.387 | 0.01 |
| الثانية | 10.15 | 101.50 | 1030.225 | | | | |
| الثالثة | 25.50 | 255.00 | 6502.500 | | | | |

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات فى مقياس الذاكرة طويلة المدى دالة عند 0.01 ؛ ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

**جدول(16) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث فى الذاكرة طويلة المدى**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 6.6<br>6.4 | 10.85<br>10.15 | 108.50<br>101.50 | 46.5 | 101.5 | 0.268- | غير دالة | - |
| الأولى<br>الثالثة | 6.6<br>17.0 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.797- | 0.01 | الثالثة |
| الثانية<br>الثالثة | 6.4<br>17.0 | 5.50<br>15.50 | 55<br>155 | صفر | 55 | 3.794- | 0.01 | الثالثة |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية فى مستوى الذاكرة طويلة المدى فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو أقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق ، وتوضح الجداول (9-16) هذه النتائج حيث يتضح منها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الأولى (من يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ) والثانية (من يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال ) في كل من الانتباه (جدول10)، والإدراك(جدول12) ، والذاكرة قصيرة المدى( جدول14) ، والذاكرة طويلة المدى ( جدول16 ) وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : « توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة كما يتضح من درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معاملات الارتباط الجزئية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

**جدول (17) معاملات الارتباط الجزئية لدرجات أفراد العينة**
**في الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى**

| المتغير | الانتباه | الإدراك | الذاكرة القصيرة | الذاكرة الطويلة |
|---|---|---|---|---|
| الانتباه | — | *0.435 | *0.403 | ** 0.558 |
| الإدراك | | — | *0.418 | *0.424 |
| الذاكرة القصيرة | | | — | *0.411 |
| الذاكرة الطويلة | | | | — |

* دالة عند 0.05 ، **دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط الجزئي تكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل متغير من متغيرات الانتباه، والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى عند تثبيت المتغيرات الأخرى وذلك عند 0.05 باستثناء العلاقة بين الانتباه والذاكرة طويلة المدى فقد كانت دالة عند001. وتحقق تلك النتائج صحة هذا الفرض .

**سادساً : نتائج الفرض السادس :**

ينص الفرض السادس على أنه : «تنبيء درجات أطفال الروضة العاديين ، أو ممن يعانون من قصور المهارات قبل الأكاديمية بشقيها الموضحين في هذه الدراسة في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة كعمليات معرفية أساسية بمستوى قصور تلك المهارات المشار إليها » . للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (18) نتائج تحليل التباين (اختبار ف) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) الدال على العلاقة بين درجة المهارات قبل الأكاديمية والمتغيرات المعرفية مجتمعة

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | ر | ر2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي أو الإدراك الفونولوجي | النموذج | 322.107 | 4 | 80.527 | 9.639** | 0.779 | 0.607 |
| | الخطأ | 208.860 | 25 | 8.354 | | | |
| | الكلي | 530.967 | 29 | | | | |
| التعرف على الحروف | النموذج | 322.363 | 4 | 80.591 | 5.303** | 0.678 | 0.459 |
| | الخطأ | 379.937 | 25 | 15.197 | | | |
| | الكلي | 702.300 | 29 | | | | |
| التعرف على الأرقام | النموذج | 333.831 | 4 | 83.458 | 10.536** | 0.792 | 0.628 |
| | الخطأ | 198.035 | 25 | 7.921 | | | |
| | الكلي | 531.867 | 29 | | | | |
| التعرف على الأشكال | النموذج | 179.104 | 4 | 44.776 | 1.576 | 0.449 | 0.201 |
| | الخطأ | 710.263 | 25 | 28.411 | | | |
| | الكلي | 889.367 | 29 | | | | |
| التعرف على الألوان | النموذج | 7.530 | 4 | 1.882 | 1.661 | 0.458 | 0.210 |
| | الخطأ | 28.337 | 25 | 1.133 | | | |
| | الكلي | 35.867 | 29 | | | | |

** دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول أن قيمة ف دالة بالنسبة للمهارات الثلاث الأولى فقط وهي مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والأرقام بينما لم تكن ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمهارتي التعرف على الأشكال ، والألوان . كما أن درجة المتغيرات المعرفية موضوع الدراسة وهي الانتباه والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لها نسبة مساهمة مقدارها 60.7% في درجة الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، 45.9% في درجة التعرف على الحروف الهجائية ، 62.8% في درجة التعرف على الأرقام، 20.1% في درجة التعرف على الأشكال، 21% في درجة التعرف

على الألوان أى أنها تنبىء بدرجة هذه المهارات أو القصور فيها بمقدار هذه النسبة . وبالتالى تحقق هذه النتائج فى جانب كبير منها صحة الفرض السادس وذلك فى جانب منه .

**سابعاً : نتائج الفرض السابع :**

ينص الفرض السابع على أنه : «لاتوجد فئة نوعية محددة من العمليات المعرفية موضوع الدراسة الراهنة (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) أفضل من غيرها فى التنبؤ بالمهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ، أو ممن لديهم قصور فى مثل هذه المهارات بشقيها المشار إليها ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

**جدول (19) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بدرجة المهارات قبل الأكاديمية من درجة الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى**

| المهارة | الخطوة | المتغير الداخل | ر الجزئى | ر2 الجزئى | ر2 النموذج | الخطأ المعيارى | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفونولوجى | 1 | الانتباه | 0.764 | 0.584 | 0.569 | 2.808 | 39.35 | 0.01 |
| الحروف | 1 | الانتباه | 0.677 | 0.458 | 0.439 | 3.686 | 23.69 | 0.01 |
| الأرقام | 1 | ذاكرة قصيرة | 0.778 | 0.605 | 0.591 | 2.740 | 42.87 | 0.01 |
| الأشكال | 1 | ذاكرة قصيرة | 0.431 | 0.186 | 0.157 | 5.084 | 6.40 | 0.05 |

ويتضح من الجدول أن درجة الانتباه تنبىء بدرجة الوعى أو الإدراك الفونولوجى من جانب أطفال الروضة وذلك بنسبة مساهمة تساوى 58.4% وهى دالة عند مستوى0.01 (ف=39.35) ، وتنبىء بدرجة التعرف على الحروف الهجائية من جانب آخر بنسبة مساهمة تساوى 45.8% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف =23.69)، وأن درجة الذاكرة قصيرة المدى تنبىء هى الأخرى بدرجة التعرف على الأرقام بنسبة مساهمة تساوى 60.5% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف = 42.87)، وتنبىء بدرجة التعرف على الأشكال بنسبة مساهمة تساوى 18.6% وهى نسبة دالة عند 0.05 (ف = 6.40) . بينما لم تنبىء المتغيرات الأخرى موضوع الدراسة من جانب آخر بدرجة أى من المهارات الأخرى من جانب هؤلاء الأطفال بنسبة دالة إحصائياً ولاتحقق هذه النتائج صحة الفرض السابع وذلك إلى حد ما .

## مناقشة النتائج وتفسيرها

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال وذلك فى كل من الانتباه، والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين . كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين فى هذه الدراسة فى المتغيرات المعرفية موضوع البحث ، وأوضحت نتائج الارتباط الجزئى وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه المغيرات . أما نتائج تحليل الانحدار الخطى فأوضحت أن هذه المتغيرات تنبىء بمستوى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والتعرف على الأرقام ) فى حين لم تنبىء بمستوى بعضها الآخر بدرجة دالة إحصائياً (التعرف على الأشكال ، والألوان ) ، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الانتباه يمثل أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه المتغيرات فى التنبؤ بالوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية بينما كانت الذاكرة قصيرة المدى هى أفضل فئة نوعية منتقاة من تلك المتغيرات فى التنبؤ بالتعرف على الأرقام ، والأشكال .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث كشفت نتائجها عن أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين فى مستوى النمو العقلى المعرفى بوجه عام وهو الأمر الذى يترك أثراً واضحاً على قيامهم بالعمليات المعرفية المختلفة (عادل عبد الله 2005- أ)، وأنهم يتسمون من جانب آخر بقصور فى الانتباه، والإدراك (Papadopoulos & Mulcahy, 1995) وخصوصاً التناول البصرى والسمعى للمثيرات ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى (Lowenthal, 2002) فضلاً عن قصور فى مستوى الإدراك عامة (Grobecker & De Iisi, 2000) ، وقصور مهام الذاكرة، أو استرجاع المعلومات المختلفة من الذاكرة

طويلة المدى (Geary et.al. , 2000) ، كما أن القصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي يتعرض له هؤلاء الأطفال من شأنه أن يؤثر سلباً بطبيعة الحال وذلك على الأقل بدرجة كبيرة إلى حد ما على بعض المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم (Swanson et.al., 2004, Passenger et.al., 2000, Lee & Obrzut,1994).

ويمكن تفسير ذلك بأن كلاً من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة تعد في مقدمة العمليات المعرفية ذات الصلة بصعوبات التعلم وما يترتب عليها من آثار سلبية حيث يكون أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فيها خلال مرحلة الروضة أكثر عرضة من غيرهم لخطر صعوبات التعلم اللاحقة سواء النمائية أو الأكاديمية وهو الأمر الذي يفسر وجود فروق دالة في المهارات قبل الأكاديمية التي تعتبر شرطاً سابقاً على المهارات اللازمة التعلم الأكاديمي بين الأطفال العاديين وأقرانهم ممن يعانون من قصور تلك المهارات بغض النظر عن نمط القصور حيث أن وجود هذا القصور في حد ذاته يعبر في الواقع عن مشكلات في هذه العمليات . وعلى ذلك يواجه بعض الأطفال بمرحلة الروضة مشكلات متعددة تتعلق بالانتباه حيث قد تعوقهم عن تركيز انتباههم لفترة معينة على مثير ما وهو الأمر الذي قد يترتب عليه مشكلات أخرى تتعلق بالإدراك حيث أن الطفل لن يتمكن في الواقع من إدراك الشيء الذي لم ينتبه إليه ، ولا إلى ما يتعلق به من تفاصيل ، كما يترتب على ذلك أيضاً مشكلات أخرى مماثلة تتعلق بتخزينه في الذاكرة ثم استدعائه وقت الحاجة إليه . ويشير عادل عبد الله (2005 – جـ) إلى أن الصعوبات التي تتعلق بالانتباه تعني من هذا المنطق عدم قدرة الطفل على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب أحد السببين التاليين أو كليهما والذي يتمثل أولهما في عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذي يجب عليه أن يقوم به أو يؤديه ، بينما يتمثل السبب الثاني في وجود نشاط حركي مفرط لديه . وبالتالي تنخفض قدرته على التمييز قياساً بالطفل العادي مما يجعله يستغرق فترة زمنية أطول حتى يتمكن من التعرف على تلك العلامات المتمية في الموقف التعليمي حيث قد ينشغل بعلامات أخرى غير مهمة مما يترتب عليه ظهور العديد من السلوكيات

لدى الطفل التى تدل على ذلك مثل شرود الذهن ، وتشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيرها وعدم القدرة على التركيز فيما يقال أو يحدث أمام الطفل ، وعدم القدرة على التمييز وما إلى ذلك وهو ما يؤدى فى الواقع إلى إعاقة قدرته على الإدراك حيث أنه نظراً لعدم قدرته على أن يقوم بالتركيز على ذلك المثير فإنه لا يتمكن بالتالى من مقاومة التشتت الذى يترتب على ذلك وهو الأمر الذى يعد سابقاً على الإدراك ، وشرطاً له ، ومتطلباً من تلك المتطلبات الضرورية فى سبيل حدوثه وهو ما يؤثر سلباً بالقطع على عملية التعلم من جانب مثل هذا الفرد حيث يكون سبباً فى تعرض ذلك الفرد لمثل هذه الصعوبات الخاصة بالإدراك والتى يمكن أن تحول دون تعلمه بالشكل المنشود ومن أهمها أن الطفل عادة ما يعانى من صعوبة فى تنظيم المثيرات البصرية ، أو السمعية ، أو اللمسية ، أو الحركية ، أو غيرها مما يتعلق بالحواس ، أو تفسيرها ، أو تنظيمها . كما أنه عادة ما يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء فى الفراغ مما يجعله يخطأ فى القراءة ، ولايتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة . كما أنه يعانى من مشكلات فى التتابع أو التسلسل السمعى، أو اتباع سلسلة من التعليمات، ويعانى من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة ، ويجد صعوبة فى تحقيق التآزر بين العين واليد أثناء الكتابة ، ويجد مشكلة فى تحقيق التناسق والتآزر البصرى الحركى السمعى . وفضلاً عن ذلك فإن مثل هذه الصعوبات حينما تظهر لدى الطفل عادة ما تؤدى إلى صعوبات تتعلق بالذاكرة من أهمها تلك المشكلات التى تتعلق بالذاكرة السمعية ، أو البصرية ، أو اللمسية ، أو الحركية ، ووجود صعوبة فى استقبال المعلومات ، أو تفسيرها ، أو تشفيرها . كما أنه عادة ما يواجه مشكلة فى تخزين المعلومات التى يخبرها ، ويجد صعوبة فى استرجاع المعلومات المختلفة ، ويكون غير قادر على تذكر ما يقال أمامه ، أو يوجه إليه ، أو تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة ، أو الحروف الهجائية ، أو تذكر بعض الأحداث القريبة التى وقعت أمامه ، أو تذكر الألعاب ، أو التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة . وهذا من شأنه أن يفسر ما يتعرض الطفل له من مشكلات فى هذه العمليات المعرفية بناء على ما قد يتعرض له من مشكلات أخرى أو قصور فى أى منها وهو الأمر الذى يوضح ما

يوجد بين تلك العمليات من علاقات متداخلة ، ويفسر بالتالي ما أسفر عنه الفرض الخامس من نتائج .

ولذلك يصبح من الطبيعي أن نتمكن من خلال تلك العمليات المعرفية من التنبؤ بمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وهو ما أكدت عليه نتائج الفرض السادس حيث كشفت عن أن العمليات المعرفية موضوع هذه الدراسة يمكنها التنبؤ بدرجة المهارات قبل الأكاديمية أو القصور فيها من جانب أطفال الروضة وذلك إلى حد كبير . وبالرجوع إلى الجدول (18) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد ($ر^2$) تساوى0.607 للوعى أو الإدراك الفونولوجى ، 0.459 للتعرف على الحروف الهجائية ، 0.628 للتعرف على الأرقام وهى نسب دالة إحصائياً عند 0.01. وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.779 ، 0.678، 0.792 بين درجة الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والتعرف على الأرقام على التوالى كمهارات قبل أكاديمية وبين درجة العمليات المعرفية موضوع الدراسة مجتمعة كمتغيرات مستقلة ، وتساهم تلك المتغيرات بنسبة 60.7% ، 45.9% ، 62.8% تقريباً من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى تلك المهارات قبل الأكاديمية بالترتيب السابق . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدارها 39.3% ،54.1% ،37.2% لاتعزى إلى المتغيرات المستقلة أو العمليات المعرفية موضوع الدراسة الحالية وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين، وبالتالى تسهم فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة المهارات قبل الأكاديمية بين أطفال الروضة . أما درجة تلك المتغيرات المعرفية فلم تنبىء بدرجة التعرف على الأشكال ، والألوان بدرجة دالة إحصائياً وهو ما لم يكن متوقعاً ، وإن كانت تفسر جانباً لا بأس به من تباين تلك الدرجة وهو الأمر الذى يرجع إلى وجود بعض المتغيرات الأخرى التى تمثل أهمية كبيرة فى هذا الإطار ولم تتضمنها الدراسة الراهنة ، أو ربما كان الأمر يتطلب بعض الإجراءات الأخرى التى لم تتضمنها الدراسة نظراً لأن الانتباه يأتى دائماً فى مقدمة أى من هذه العمليات

أو المتغيرات التي تسهم في تفسير تباين درجة مثل هذه المهارات أو غيرها من السلوكيات ذات الصلة.

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول 19) والخاصة بنتائج الفرض السابع أن متغير الانتباه يشكل أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو العمليات المعرفية المستخدمة في هذه الدراسة التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية كمهارتين من المهارات قبل الأكاديمية . ويبلغ معامل التحديد النهائي للنموذج ($ر^2$ النموذج ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.569 تقريباً للوعي أو الإدراك الفونولوجي، 0.439 تقريباً للتعرف على الحروف الهجائية وهي قيم دالة إحصائياً عند 0.01. ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد ($ر^2$ الجزئي ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار قد بلغت 0.584 ، 0.458 لهاتين المهارتين بالترتيب وهي قيم دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبي لكل من هذه المتغيرات في تفسير تباين هاتين المهارتين من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذي يتراوح بين 45.8% - 58.4% تقريباً .

كما يتضح أيضاً أن متغير الذاكرة قصيرة المدى يشكل أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو العمليات المعرفية المستخدمة في هذه الدراسة يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة التعرف على الأرقام ، والتعرف على الأشكال كمهارتين من المهارات قبل الأكاديمية ويبلغ معامل التحديد النهائي للنموذج ($ر^2$ النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.591 تقريباً للتعرف على الأرقام وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.01 ، 0.157 تقريباً للتعرف على الأشكال وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.05 . ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد (ر2 الجزئي ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار قد بلغت 0.605 ، 0.186 لهاتين المهارتين بالترتيب وهي قيم دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبي لكل من هذه المتغيرات في تفسير تباين هاتين المهارتين من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذي يتراوح بين 18.6% - 60.5% تقريباً .

وتتفق هذه النتائج فى مجملها مع نتائج الفروض السابقة ، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها. أما كون بعض المتغيرات موضوع هذه الدراسة لا تتنبىء بدرجة بعض المهارات قبل الأكاديمية بنسبة دالة إحصائياً فإن ذلك قد يرجع إلى أن عينة هذه الدراسة تعانى بالفعل من قصور فى تلك المهارات ، وأن هذا القصور فى واحدة أو أكثر من هذه المهارات ينعكس على غيره من المهارات، كما أن الألوان قد ترتبط بالأشكال دون أن يقلل ذلك من أهمية هاتين المهارتين بالنسبة للمهارات الأخرى وهو الأمر الذى نلفت الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تتناوله وتعمل على تفسيره .

## التوصيات

تمت صياغة التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج .

1 – الاهتمام بالاكتشاف المبكر لأى قصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

2 – ضرورة التشخيص الدقيق للحالة منذ مرحلة الروضة .

3 – أن تتضمن برامج التدخل المبكر تدريبات وأنشطة متباينة ومتعددة لتنمية الانتباه والإدراك والذاكرة لأولئك الأطفال .

4 – أن يتم تدريب هؤلاء الأطفال على إدراك التمييز بين الأشياء المختلفة .

5 – أن تراعى الخطة التربوية الفردية للطفل مستوى سلوكه الانتباهى والإدراكى فضلاً عن مستوى قدرته على التذكر .

6 – أن يتم تدريب أولئك الأطفال على استخدام الاستراتيجيات المناسبة التى يكون من شأنها أن تساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة ، واسترجاعها وقت الحاجة إليها .

## ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين وذلك في كل من الانتباه، والإدراك ، والذاكرة حيث تمثل تلك العمليات الأساس الذي يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم في العمليات المعرفية موضوع هذه الدراسة وذلك عن طريق التعرف على تلك الدرجة التي يمكن لهذه العمليات أن تفسرها من تباين درجة المهارات قبل الأكاديمية والتي تعد مسئولة عنها، وتحديد أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه العمليات يمكنها تفسير تباين درجاتهم في تلك المهارات ، ثم التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معينة لتلك العمليات بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية من جانبهم بحيث نصل في النهاية إلى ترتيب تلك العمليات بحسب تأثيرها فيما يمكن أن يتعرض له هؤلاء الأطفال من قصور في تلك المهارات .

وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية (ن = 30) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات الثلاث جميعاً ممن لايأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية ، أو حسية، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك

المجموعات في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط .

وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، ومقياس الانتباه، ومقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة ، ومقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي أعده الباحث .

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والأشكال وذلك في كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين . كما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين في هذه الدراسة في المتغيرات المعرفية موضوع البحث ، وأوضحت نتائج الارتباط الجزئي وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه المتغيرات . أما نتائج تحليل الانحدار الخطي فأوضحت أن هذه المتغيرات تنبيء بمستوى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والأرقام ) في حين لم تنبيء بمستوى بعضها الآخر بدرجة دالة إحصائياً (التعرف على الأشكال ، والألوان ) ، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الانتباه يمثل أفضل فئة نوعية منتقاه من هذه المتغيرات في التنبؤ بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية بينما كانت الذاكرة قصيرة المدى هي أفضل فئة نوعية منتقاة من تلك المتغيرات في التنبؤ بالتعرف على الأرقام ، والأشكال.

* * *

## مراجع الفصل الثالث

1- أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري ( 2000 ) ؛ التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

2- أيمن الهادي عبد الحميد (2005) ؛ فعالية التدريب على اللعب التركيبي في تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقلياً . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق .

3- رضا عبد الله أبو سريع (2004) ؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

4- سعيد حسني العزة (2001) ؛ الإعاقة العقلية . عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع .

5- عادل عبد الله محمد ( 2005 - أ ) النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم . بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية جامعة الكويت 20 - 22 /3/ 2006

6- عادل عبد الله محمد (2005 - ب) بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . القاهرة، دار الرشاد .

7- عادل عبد الله محمد (2005-جـ) ؛ قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة. القاهرة دار الرشاد .

8- عادل عبد الله محمد (2003) ؛ تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة : دراسات تطبيقية . القاهرة دار الرشاد .

9- عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005 ) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . المؤتمر السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية، 31 /1-2 /2 .

10- عبد الرحمن سيد سليمان ( 2001 ) سيكلوجية ذوي الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) ، ج 2 . القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .

11 - عبد الصبور منصور محمد (2004) ؛ القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقلياً والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدى المتخلفين عقلياً . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ،ع 28 ، ج4.

12 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، الصورة الرابعة، المراجعة الأولى ، ط2 - القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس .

13 - مارجريت موتي ، وهـ.رولد سيزلنج ،ونورما سبالدينج (1999) ؛ اختبار المسح النيورولوجي السريع، تعريب عبد الوهاب محمد كامل ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

14 - محمد بيومي خليل (2000) ، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية . في «محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع» .

15 - مروة محمد سليمان (2004) ؛ فعالية برنامج للعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال الروضة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة الزقازيق.

16 . American Psychiatric Association (1994); Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.), DSM - IV. Washington, DC : author.

17 . Butler , D.L (1998) ; Metacognition and learning disabilities. In B. Y.L. Wong (Ed.) , Learning about learning disabilities ( 2nd ed., pp. 277-307) . San Diego , CA : Academic Press .

18 . Eschobedo , Theresa H. & Allen, Margaret (1999) ; Preschoolers' emergent writing at the computer. Center for Teaching and Learning,Texas University.

19 - Forness, S.R & Kavale, K.A. (2002) , Impacts of ADHD on school systems. In P. Lensen &J.R. Cooper (Eds.), NIH consensus conference on ADHD.

20 - Geary , David C. ; Hamson , Carmen O. : & Hoard , Mary K. (2000) ; Numerical and arithmetical cognition : A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability . Journal of Exceptional Child Psychology ,v77, n3, pp.236 - 263.

21 - Grobecker, Betsey & De Lisi , Richard (2000) ; An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly , v 23, n1 , pp.7 - 22.

22. Hallahan , Daniel P.& Kauffman , James M. (2003) ; Exceptional learners ; Introduction to special education, 9th ed. , New york ; Allyn & Bacon.

23. Highsmith, Joni Bitman (1997) ; Stickybear' s early learning activities : School version with lesson plans (ages 2- 6) . US. , University of South Carolina.

24. Kotkin , R.A.; Forness, S.R; & Kavale, K.A. (2001) ; Comorbid ADHD and learning disabilities : Diagnosis, special education, and intervention. In D.P. Hallahan & B.K. Keogh (Eds.) , Research and global perspective in learning disabilities : Essays in honor of William M. Cruickshank (pp.43- 63). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates .

25. Lee, Carolyn p. & Obrzut, John E. (1994) ; Taxonomic clustering and frequency associations as features of semantic memory development in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, v27,n7,pp.454 - 462.

26 . Levy, Zoe (2003) ; Psychotherapeutic interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities. N apora University.

27. Lowenthal , Barbara (2002); Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. US. , University of Illinois .

28. Papadopoulos, Timothy C. & Mulcahy, Robert F. (1995); Pedagogy of integration : Interactions between children with and without special needs in early childhood and elementary integrated settings. Canadian Journal of Special Education, v10, n2, pp.136-158.

29. Passenger, Terri; Stuart, Morag; & Terrell, Colin (2000); Phonological processing and early literacy. Journal of Research in Reading, v23, n1, pp. 55- 66.

30. Sophian , Catheline (1995) ; Representation and reasoning in early numerical development : Counting , conservation , and comparison between sets. Child Development, v66, n2, p. 559 - 577.

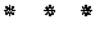
31. Swanson, H.L. & Sachse -Lee, C. (2001) ; A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities : Domain- general or domain- specific deficiency? journal of Learning Disabilities, v34, pp. 249 - 263.

32. Swanson, Lee; sâez, Leilani; Gerber, Michael (2004) ; Do phonological and executive processes in English learners at risk for reading disabilities in grade I predict performance in grade 2? Learning Disabilities Research and Practice, v19,n4.

33. Torgesen, J.K. (2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. Paper presented at the LD Summit . Washington, DC : U.S. Department of Education.

34. Willos, D.M. (1998); Visual processes in learning disabilities. In H.L. Swanson (Ed.), Handbook of assessment of learning disabilities : Theory . research and practice (pp. 147-175). Austin, TX : pro - Ed .

35. Zill , Nicholas et.al (1995) ; Approaching Kindergarten: A look at preschoolers in the United States . National Household Education Center.



الفصل الرابع

# المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم

---

بالاشتراك مع
د/ سليمان محمد سليمان

مقدمة

تعتبر المهارات الاجتماعية social skills من المهارات ذات الأهمية فى حياة الإنسان عامة حيث هى التى تساعده على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل ، ويتعاون معهم ، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ، ومهام ، وأعمال مختلفة ، ويتخذ منهم الأصدقاء ، ويقيم معهم العلاقات ، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالى عضواً فعالاً فى جماعته يؤثر فى أعضائها الآخرين ، ويتأثر بهم ، ويعبر عن مشاعره ، وانفعالاته ، واتجاهاته نحوهم . ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة ، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات وهو الأمر الذى يساعده فى تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه فى النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته بما فيها ، ومن فيها .

ويمثل قصور المهارات الاجتماعية عائقاً كبيراً أمام تحرك الفرد نحو الآخرين ، بل إنه قد يجعله بدلاً من ذلك إما أن يتحرك بعيداً عنهم ، أو يتحرك ضدهم فيعتزل عنهم، أو يعتدى عليهم وهو الأمر الذى قد يحول دون توافقه معهم ، أو تكيفه مع البيئة . ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من المشكلات التى تتعلق بالإدراك الاجتماعى ، أو التفاعل الاجتماعى قد تواكب صعوبات التعلم أو تلك المخاطر المرتبطة بها ، وتتزامن معها . ومع أن مثل هذه المشكلات ترتبط فى الأساس بالمهارات الاجتماعية ، وترجع إليها ، فإنها رغم ذلك لا تمثل أى صعوبة من صعوبات التعلم

وإن كانت تؤدى فى النهاية إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية لمثل هؤلاء الأطفال وهو ما يؤثر سلباً على توافقهم الشخصى والاجتماعى .

**الإطار النظرى**

تعنى المهارة من الناحية اللغوية الحذق والإتقان وذلك مع اختلاف مجالها ، ويشير جمال الخطيب(1992) إلى أن المهارات الاجتماعية هى تلك الأنماط السلوكية التى يجب أن تتوفر لدى الفرد كى يستطيع أن يتفاعل مع الآخرين مستخدماً الوسائط اللفظية وغير اللفظية وذلك وفقاً لمعايير المجتمع . ومن ثم فهى تشير بذلك إلى تلك الاستجابات التى تتصف بالفاعلية فى موقف معين فتعود بالفائدة على الفرد مثل التفاعل الاجتماعى الإيجابى ، أو القبول الاجتماعى مما يجعلها تمثل جانباً من الكفاية الاجتماعية social competence وتمثل المظاهر السلوكية التكيفية جانبها الآخر . ومن هذا المنطلق تعبر المهارة عن قدرة الفرد على إصدار سلوكيات ماهرة فى كل المواقف والأوقات سواء كانت تلك السلوكيات لفظية أو غير لفظية.

ويرى البعض أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين يتمثل الأول فى دلالتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة للفرد والآخرين ، ويتمثل الثانى فى أهميتها الاجتماعية ، وما يترتب عليها من آثار متعددة حيث تؤدى غالباً إلى التوافق . ويشير هيمان ومارجاليت (1998) Heiman & Margalit إلى أن المهارات الاجتماعية تعكس قدرة الفرد على إظهار السلوك المناسب فى المواقف المختلفة بما يساعد الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، وتكوين الصداقات معهم . ومن ثم فهى إنما تعد بمثابة تلك السلوكيات الصريحة اللفظية منها ( كالاستجابات اللفظية للمثيرات الاجتماعية المختلفة ) وغير اللفظية ( كالتواصل البصرى ، والإيماءات ، والإشارات ، والتمثيل الصامت ، وتعبيرات الوجه ، وتغيير طبقة الصوت ) والتى يمكن تعلمها ، وتنميتها ، وتطويرها . كما أنها تضم أيضاً مكونات أخرى إلى جانب ذلك كمهارات التعاون ، والتعاطف ، والاهتمام بالآخرين ، والمهارات المعرفية ، وحل المشكلات .

وعلى هذا الأساس فإن المهارات الاجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد كى يتحرك نحو الآخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعلاته معهم ، وعدم

انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة وهو الأمر الذى يؤدى به إلى أن يحيا حياة سوية ، وأن يحقق قدراً معقولاً من الصحة النفسية يساعده على أن يتكيف مع بيئته ، وأن يحقق التوافق الشخصى والاجتماعى .

وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة ، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عدداً وهى كإعاقة تستمر مدى الحياة ، وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى فى الإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى ، والتنظيم الذاتى وهى المشكلات التى لا تمثل فى حد ذاتها أى صعوبة من صعوبات التعلم . ومع ذلك فإن وجودها يعتبر أمراً خطيراً قد يؤدى إلى تفاقم ما يتعرض الطفل له من مشكلات ، وما يعانيه من آثار تترتب عليها . وبالتالى يصبح من الأكثر احتمالاً أن يعانى أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم ، أو المعرضون لخطر تلك الصعوبات أى ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من قصور مماثل فى مهاراتهم الاجتماعية قد يعرضهم لأنماط أخرى من المشكلات ذات التأثير السلبى عليهم .

وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد فى جوهرها على وجود محتوى أكاديمى معين ، أو منهج دراسى محدد لا يستطيع طفل عادى أو عالى الذكاء أن يستوعبه فإنها بهذا الشكل تبدأ خلال سنوات المرحلة الابتدائية ، ولكنها رغم ذلك لا تبدأ فجأة ، بل إن هناك العديد من السلوكيات السابقة على التعلم ، والتى تمثل فى حد ذاتها مهارات ضرورية للتعلم الأكاديمى اللاحق تعرف كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بالمهارات قبل الأكاديمية preacademic skills يعتبر القصور فيها مؤشراً صادقاً على زيادة احتمال حدوث التعرض اللاحق من جانب الطفل لصعوبات التعلم. ويعتبر اكتشاف مثل هذه المهارات وتحديدها ضرباً من الاكتشاف المبكر للمشكلة من شأنه أن يساعدنا على تقديم نمط من أنماط التدخل المبكر فى شكل برامج محددة يكون من شأنها أن تقلل وتحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية الخطيرة التى يمكن أن تترتب على مثل هذه الصعوبات .

وعلى الرغم من أن هناك نسبة لا بأس بها من الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو

حتى أولئك الأقران المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة فإنهم كفئة يعدون أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين . ويشير سريدهار وفون Sridhar & Vaughen (2001) إلى أن تأثير تلك المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخبرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة ، كما أنه قد يكون مدمراً ، وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم ، وتؤدي بهم أيضاً إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم . أما في مرحلة الرشد على الجانب الآخر فيشير ماكجرادي وآخرون Mc Grady et.al. (2001) إلى أن تلك الآثار التي تخلفها سنوات الرفض يمكن أن تكون مؤلمة بالنسبة لهم ، ولا يمكن نسيانها بسهولة . ومن ثم يصبح اتخاذ الأصدقاء أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة معهم عملية صعبة للغاية بالنسبة لهم إذ أنهم عادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة أو الروضة نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام ، وخشيتهم من أن يتجنبهم الأقران عامة ، كما أنهم يعانون إلى جانب ذلك من العزلة وهو الأمر الذي قد تترتب عليه مشكلات اجتماعية أخرى . وفضلاً عن ذلك فإنهم وفقاً لوجهة نظر كوين Queen (2001) غالباً ما يلجأون إلى الكذب في محاولة من جانبهم لتحسين صورتهم أمام الأقران ، وبالتالي فهم يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية خطيرة .

وجدير بالذكر أن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم أو أقرانهم المعرضون لخطر صعوبات التعلم وذلك في المعارف الاجتماعية يعد سبباً رئيسياً لما يمكن أن يتعرضوا له من مشكلات اجتماعية متعددة ومختلفة حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية ، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم . وإذا كان من الممكن بالنسبة لمعظم الأطفال أن يقرروا أن سلوكهم قد أضحى مزعجاً للآخرين في الوقت الذي يبدو فيه مثل هذا السلوك كذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو أقرانهم المعرضين لخطرها أحياناً ما يسلكون وكأنهم يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يتركه سلوكهم هذا على أقرانهم ، أو تلك المشكلات التي يمكن أن يسببها لهم ، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين .

هذا وقد لاحظ الباحثون كما يشير ورلنج وآخرون (1999) Worling et.al. ورورکی (1995) Rourke أن تلك المشكلات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي تميل إلى الظهور أيضاً لدى أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الحساب ، والمهام البصرية المكانية ، والمهام اللمسية ، والتنظيم الذاتي . وغالباً مايتم وصف هؤلاء الأطفال والنظر إليهم من وجهة نظر عامة الناس على أنهم سكارى أو غرباء أو مشوشين . وعادة ما يشار إليهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم غير لفظية nonverbal learning disabilities ومع ذلك فإن هذا المصطلح يعد اسماً مغلوطاً إلى حد ما نظراً لأنهم غالباً ما يبدون مشكلات في استخدام اللغة خاصة في المواقف الاجتماعية المختلفة .

ويرى جمع من الباحثين أن السبب في صعوبات التعلم غير اللفظية إنما يرجع في واقع الأمر إلى سوء الأداء الوظيفي للنصف الأيمن من المخ أو وجود خلل أو قصور في هذا الأداء الوظيفي وذلك بسبب الارتباطات المعروفة للحساب ، والقدرة البصرية المكانية ، والقدرة اللمسية بالنصف الكروي الأيمن للمخ . وفضلاً عن ذلك يشير بيندر وآخرون (1999) Bender et. al. إلى أن هناك أدلة مختلفة على أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم غير الفظية يعدون عرضة للاكتئاب وذلك بسبب رفضهم الاجتماعي من الآخرين ، والعزلة التي قد يجدون أنفسهم فيها على أثر ذلك ، كما تزداد مخاطر حدوث الانتحار بينهم في الحالات المتطرفة . وعلى هذا الأساس فنحن نرى أن تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال يمكن أن يحل جانباً لابأس به من تلك المشكلات الاجتماعية وحتى الانفعالية التي يمكن أن يتعرضوا لها ، وبالتالي يمكن عن طريقها الإقلال من كم وكيف ما يتعرضون له من مشكلات ، وما يعانونه من آثار سلبية توصف على الأقل بأنها خطيرة .

**المصطلحات**

**- المهارات الاجتماعية : Social skills**

هي مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة ، اللفظية منها وغير اللفظية

التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، والتعاون معهم ، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة ، وألعاب ، ومهام مختلفة ، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية ، وصداقات معهم ، والتعبير عن المشاعر ، والانفعالات ، والاتجاهات نحوهم، واتباع القواعد والتعليمات ، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة .

- **صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD**

سوف يتم تبني تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) والذي ينص على أن:

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

- **المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills**

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

- **قصور المهارات قبل الأكاديمية :**

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهرة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن 50% من درجة المهارة في الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التي تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ، وتقل عن هذه النسبة في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال للمجموعة التي تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم في الحساب .

- **أطفال الروضة : Kindergarteners**

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين حيث تمثل تلك المهارات أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم من ناحية ، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي اللاحق من ناحية أخرى . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية وهو الأمر الذي يمكن أن يتضمن فيما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . كما تعمل الدراسة الراهنة أيضاً على التعرف على وتحديد ذلك الدور الذي يمكن أن يلعبه قصور تلك المهارات قبل الأكاديمية في درجة المهارات الاجتماعية حيث تهدف إلى التعرف على تلك الدرجة

التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث نصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة .

**مشكلة الدراسة**

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية :

1 - هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

2 - هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

3 - هل يمكن التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة من خلال مستوى المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم ؟

4 - هل توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ؟

**أهمية الدراسة**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

1 - أن مستوى ونوعية المهارات الاجتماعية للأطفال تلعب دوراً هاماً في تحديد ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية مختلفة ، أي أنه يلعب دوراً هاماً في تحديد كم وكيف التعلم المقدم لهم .

2 – أن هذا المستوى يمثل أساساً من تلك الأسس التى يجب أن يقوم عليها أى تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال .

3 – أن مستوى هذه المهارات ونوعيتها يحكم إلى حد كبير كيف التعلم اللاحق الذى يرتبط بالمدركات والسلوكيات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال .

4 – أن الخطة التربوية الفردية التى يتم اختيارها ، وتصميمها ، وتقديمها لهؤلاء الأطفال ممن يتعرضون لمخاطر أى نمط من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تتضمن فى جانب أساسى منها بعداً اجتماعياً يسهم فى اندماج الطفل مع الآخرين وانخراطه معهم .

5 – أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل فى تطوير خطة التعليم الفردية التى يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة ، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد فى تحقيق هؤلاء الأطفال لقدر معقول من التكيف والتوافق عن طريق تأهيلهم لذلك .

6 – لا تزال المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات التى يمكن أن تدل على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل ، كما تعد أيضاً هى أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض الطفل لها .

7 – أن التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يسهم فى الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية التى يحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال .

8 – أنه يمكن الاستفادة من التعرف على المهارات الاجتماعية لأولئك الأطفال فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم ، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً .

9 – ندرة الدراسات التى أجريت فى مصر بل وفى البيئة العربية فى هذا الإطار على هذه الفئة فى هذه السن الصغيرة والتى تناولت مثل هذه المهارات عامة .

## الدراسات السابقة

تهدف الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (2005 –أ) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها. كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة علماً بأن هذا الاستعداد للالتحاق بالمدرسة يتضمن النمو الاجتماعي – الانفعالي للطفل وما يتضمنه من مهارات اجتماعية.

وتتألف عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة K-G- II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم. كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية. وتم استخدام عدة أدوات تمثلت في مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام، والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (2000). وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

1 – وجود علاقة إيجابية دالة عند0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة .

2 – عدم وجود فروق دالة فى درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

3 – وجود فروق دالة فى درجة الاستعداد للمدرسة عند0.01بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها .

4 – تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها 19,8 % تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .

5 – تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1% ، 2.1% ، 6.6% على التوالى من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة .

6 – لم تنبىء مهارة الإدراك الفونولوجى ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

ويذكر إريش وآخرون Irish et.al.(2004) فى التقرير الرابع للبرنامج الأمريكى المعروف بالبداية الحقيقة Head Start والذى يعتبر برنامجاً للتعليم الفيدرالى المبكر الذى يتم تقديمه لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض ، ويتم خلاله تقديم الخدمات المختلفة للأم الحامل ، والأسرة ، والطفل أنه قد تم فى عام 2002 تشخيص حوالى 93% تقريباً من الأطفال الذين يتلقون هذا البرنامج ، وما يتضمنه من خدمات على أنهم معوقين ، ويحتاجون بالتالى إلى خدمات التربية الخاصة . كما أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو المتأخرين نمائياً كما يحلو للبعض أن يطلق عليهم يعانون قصوراً فى مهاراتهم الاجتماعية. ومن جهة أخرى وجد بوفى وشتراين Bovey & Strain (2003) فى دراستهما على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم،

والمتخلفين عقلياً ، والتوحديين ، والمضطربين سلوكياً ، والمضطربين انفعالياً (ن=10 لكل مجموعة ) أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران ، وبالتالي فإنهم يعدون من المعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية اللاحقة . كما أن تدريب هؤلاء الأطفال على استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية معهم ، والتقبل من جانبهم ، وتكوين الصداقات معهم .

وهدفت دراسة براون وبيرجين Brown& Bergen (2002) إلى التعرف على أنماط اللعب والتفاعلات الاجتماعية التي اشترك فيها تسعة أطفال بالروضة من ذوي صعوبات التعلم ودراستها . وكشفت نتائج الملاحظات عن وجود فروق فردية في مقدار الوقت الذي يقضيه الطفل في اللعب ، وعدد الأنماط المختلفة من الألعاب التي يلجأ إليها ، والوقت الذي يقضيه في كل نمط منها . كما لوحظت فروق أخرى في كم وكيف التفاعل مع الأقران والمعلمين . وقام موست وآخرون Most et.al. (2000) بدراسة العلاقة بين مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي والكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لعينة ضمت 98 طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة في إسرائيل منهم 39 طفلاً معرضين لخطر صعوبات التعلم ، والباقي من العاديين . وأسفرت النتائج عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كانوا أكثر انخفاضاً في مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، وأكثر شعوراً بالوحدة أو العزلة ، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الآخرين . كما هدفت تلك الدراسة التي أجراها أوجالا Ojala (2000) إلى المقارنة بين توقعات الوالدين والمعلمين فيما يتعلق بالنمو وما ينبغي تعليمه للأطفال في المرحلة العمرية 3-5 سنوات وذلك في كل من فنلندا وأيرلندا . وأسفرت النتائج عن أن كلتا المجموعتين من المعلمين في البلدين اعتبرتا أن المهارات الاجتماعية تعد هي الأكثر أهمية بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة . ومع ذلك فقد ركز المعلمون الفنلنديون على الكفاءة الذاتية وهو ما اتفق الآباء الفنلنديون معهم عليه ، بينما كان معدل اتفاق الآباء الأيرلنديين مع المعلمين حول ذلك منخفضاً .

وفي دراسته عبر الثقافية التي أجراها ويكرت Weikart (1999) وركز فيها على

تحقيق جودة الحياة كما يخبرها الأطفال الذين يبلغون الرابعة من أعمارهم ، وتم في سبيل ذلك تطبيق استبيان على 1600 معلماً ، 4800 من الآباء في 15 دولة ضمت كل من بلجيكا ، والصين ، وفنلندا ، واليونان ، وهونج كونج ، وإندونسيا ، وأيرلندا ، وإيطاليا ، ونيجيريا ، وبولندا ، ورومانيا ، وسلوفينيا ، وأسبانيا ، وتايلاند ، وأمريكا وذلك حول ما يتوقعون أن يتعلمه الأطفال في سن ما قبل المدرسة ، وكيف ينظر كل من الآباء والمعلمين إلى الأولويات التي يحددها الآخر في هذا الصدد ، ومسئولياته فيما يتعلق بذلك . وأسفرت النتائج عن جود اتفاق عام بين المعلمين فيما يتعلق بأولويات اهتمامهم بتعليم الأطفال الأصغر سناً حيث جاءت المهارات الاجتماعية مع الأقران ، يليها المهارات اللغوية ، ثم الكفاءة الذاتية كأهم المهارات قبل الأكاديمية ، بينما كانت المهارات الاجتماعية مع الراشدين هي الأقل أهمية في حين لم يتوصل الآباء إلى اتفاق عام مماثل ، إلا أن غالبيتهم قد وجد أن المهارات اللغوية ، والكفاءة الذاتية ، والمهارات الاجتماعية مع الأقران تعد هي الأكثر أهمية بينما كانت مهارات التقييم الذاتي ، ومهارات التعبير عن الذات هي الأقل أهمية من وجهة نظرهم . كما كان هناك ارتباط في ثماني دول من تلك الدول الخمسة عشر التي تضمنتها الدراسة وأجريت فيها بين ما يتوقع كل من الآباء والمعلمين أن يتعلمه أولئك الأطفال في مثل ذلك السن . هذا وقد كشفت دراسة برومر (1999) Bromer على عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها 21 طفلاً أن التغييرات البسيطة التي يتم إدخالها على اللعب الإيهامي من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال كي يشاركوا بشكل كلي في خبرات التعلم المبكرة التي يتم تقديمها لهم حيث أنها تعكس مهارات الطفل المعرفية ، ومهاراته الاجتماعية ، وتعمل على تحسينها وتنميتها .

وهدفت دراسة مارجاليت (1998) Margalit إلى دراسة الشعور بالوحدة أو العزلة في مقابل الاندماج مع الآخرين وذلك لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة قوامها 187 طفلاً في إسرائيل منهم 111 طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات التعلم . وكشفت الدراسة عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم قد أظهروا مستويات أعلى من الشعور بالعزلة أو الوحدة ، ومستويات أقل من الشعور

بالاندماج وذلك قياساً بأقرانهم العديين ، كما كان هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً من أقرانهم العاديين .

كما تهدف دراسة زيل وآخرين (1995) Zill et.al. إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها 4423 طفلاً من إنجازات وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة . وأوضحت النتائج أن المهارات الحركية المختلفة فضلاً عن المهارات الاجتماعية ، والمهارات المعرفية تعتبر من أهم المهارات التي تشهد قصوراً من جانب أولئك الأطفال وهو ما يؤثر على مدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة . كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات ، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة . وأجرت شارون فون وآخرون (1993) Vaughn, S. et. al دراسة تناولوا فيها المهارات الاجتماعية لعينة ضمت 98 طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة ضمت ثلاث مجموعات تألفت الأولى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتألفت الثانية من الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة ، أما الثالثة فقد ضمت أطفالاً عاديين ، وتم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي التكيفي adaptive social behavior عليهم وأظهرت تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث لصالح الأطفال العاديين ، يليهم ذوو صعوبات التعلم ، أما المتخلفون عقلياً فيأتون في النهاية ويعدون هم أقل هذه المجموعات في مستوى مهاراتهم الاجتماعية . كما أسفرت نتائج دراسة مانتزيكوبولس وآخرين (1993) Mantzicopoulos et.al. التي تم إجراؤها في إطار برنامج البداية الحقيقة Head Start على عينة من أطفال الروضة المتأخرين نمائياً أي المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها 112 طفلاً عن أنّ السلوكيات التكيفية من جانب هؤلاء الأطفال ، ومهاراتهم الاجتماعية تعد من السلوكيات التي ترتبط بتأخرهم النمائي ، كما تكشف عن احتمال تعرضهم اللاحق للعديد من المشكلات الاجتماعية المختلفة التي تعزز في الغالب عزلتهم عن الآخرين.

**وعند فحص ثلاث فئات من المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بنتائج ذلك**

التدخل الذى يتم استخدامه سواء مع الأطفال المعوقين عامة أو الأطفال المتأخرين نمائياً أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم وجد مارفو وآخرون (Marfo et.al. (1992 أن المتغيرات التى لا ترتبط بالبرنامج لها دور مهم فى تحديد نتائج تلك البرامج التى يتم من خلالها تدريب الآباء على تعليم أطفالهم المهارات قبل الأكاديمية ، ومهارات التواصل ، والمهارات الاجتماعية ، ومهارة مساعدة الذات ، والمهارات الحركية .

## تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهبتهم للالتحاق بالمدرسة (عادل عبد الله 2005-أ) ، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور فى مهاراتهم الاجتماعية (Irish et.al., 2004; Ziil et.al.,1995) حيث غالباً ما يجدون صعوبة فى التعامل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم (Bovey& Strain, 2003) ، وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل تقبلاً من الأقران (Most et.al., 2000) ، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين ، وأقل اندماجاً معهم (Marglit, 1998) ، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية اللاحقة (Vaughn et.al.,1993) التى تعمل فى الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين (Mantzicopoulos et.al., 1993). كما أنه لا توجد دراسات عربية فى حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع وهو ما يضيف إلى أهميته .

## الفروض

صيغت الفروض التالية كإجابات محتملة للتساؤلات التى تضمنتها مشكلة الدراسة .

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من

قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين .

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

3 - ينبىء مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة المهارات الاجتماعية من جانبهم .

4 - لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها فى التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة .

**خطة الدراسة وإجراءاتها**

**أولاً : العينة :**

تتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن=21) ، تضم المجموعة الأولى سبعة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية سبعة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى سبعة أطفال من العاديين (جدول 2،1 ) . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعانى أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق

التجانس بين تلك المجموعات ( الجداول 3 - 8 ) وذلك في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط .

**جدول (1) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز(H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي ( ن1- ن2- ن3-7)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | ى2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 14.29 | 100.03 | 1429.429 | 13.441 | 2 | 13.380 | 0.01 |
| الثانية | 14.71 | 120.97 | 1514.689 | | | | |
| الثالثة | 4.00 | 28.00 | 112.000 | | | | |

حيث :

المجموعة الأولى هي من يعاني أعضاؤها من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والمجموعة الثانية هي من يعاني أعضاؤها من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال ، أما المجموعة الثالثة فهي التي تضم الأطفال العاديين . وسوف نسير وفق ذلك على امتداد هذه الدراسة .

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار المسح النيورولوجي دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (2) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات

المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي ( ن1- ن2- ن3-7)

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | 7.29<br>7.71 | 51.00<br>54.00 | 23.00 | 51.00 | 0.193 - | غير دالة |
| الأولى<br>الثالثة | 11. 00<br>4.00 | 77.00<br>28.00 | صفر | 28.00 | 3.137- | 0.01 |
| الثانية<br>الثالثة | 11.00<br>4.00 | 77.00<br>28.00 | صفر | 28.00 | 3.134- | 0.01 |

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية أي المعرضتين لخطر صعوبات التعلم ، بينما توجد فروق دالة عند 0.01 بين مجموعة الأطفال العاديين وكل منهما على حدة. وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجدها على التوالى 36.14 ,36.43 ,19.57 ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن 25 كان الطفل عادياً تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة الثالثة ، وتؤكد على أن أطفال المجموعتين الأولى والثانية معرضين فعلاً لخطر صعوبات التعلم .

**جدول (3) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية**

| المهـــارة | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ك | كا2 | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي أو الإدراك الفونولوجي | الأولى | 4.00 | 28.00 | 112.000 | 17.788 | 2 | 17.418 | 0.01 |
| | الثانية | 11.07 | 77.49 | 857.814 | | | | |
| | الثالثة | 17.93 | 125.51 | 2250.394 | | | | |
| التعرف على الحروف | الأولى | 4.00 | 28.00 | 112.000 | 16.417 | 2 | 16.338 | 0.01 |
| | الثانية | 11.64 | 81.48 | 948.427 | | | | |
| | الثالثة | 17.36 | 121.52 | 2109.587 | | | | |
| التعرف على الأرقام | الأولى | 11.00 | 77.00 | 847.000 | 17.935 | 2 | 17.818 | 0.01 |
| | الثانية | 4.00 | 28.00 | 112.000 | | | | |
| | الثالثة | 18.00 | 126.00 | 2268.000 | | | | |
| التعرف على الأشكال | الأولى | 15.29 | 107.03 | 1636.489 | 13.740 | 2 | 13.591 | 0.01 |
| | الثانية | 4.00 | 28.00 | 112.000 | | | | |
| | الثالثة | 13.71 | 95.97 | 1315.749 | | | | |
| التعرف على الألوان | الأولى | 10.50 | 73.5 | 771.75 | 0.293 | 2 | 0.273 | غير دالة |
| | الثانية | 10.50 | 73.5 | 771.75 | | | | |
| | الثالثة | 12.00 | 84.0 | 1008.00 | | | | |

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية دالة عند 0.01 باستثناء الفروق بينها في مهارة التعرف على الألوان فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوضح الجداول التالية اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات .

**جدول (4) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الوعي أو الإدراك الفونولوجي**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 4.86 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28.0 | 3.165- | 0.01 | الثانية |
| الثانية | 11.14 | 11.00 | 77.00 | | | | | |
| الأولى | 4.86 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28.0 | 3.155- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.14 | 11.00 | 77.00 | | | | | |
| الثانية | 11.14 | 4.07 | 28.50 | 0.50 | 28.5 | 3.094- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.14 | 10.93 | 76.50 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في الوعي أو الإدراك الفونولوجي، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

**جدول (5) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الحروف**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 3.86 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28.0 | 3.141- | 0.01 | الثانية |
| الثانية | 12.57 | 11.00 | 77.00 | | | | | |
| الأولى | 3.86 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28.0 | 3.141- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.43 | 11.00 | 77.00 | | | | | |
| الثانية | 12.57 | 4.64 | 32.50 | 4.50 | 32.5 | 2.575- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.43 | 10.36 | 72.50 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الحروف الهجائية ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

**جدول (6) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأرقام**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 10.29 | 11.00 | 77.00 | صفر | 28 | 3.158- | 0.01 | الثانية |
| الثانية | 4.86 | 4.00 | 28.00 | | | | | |
| الأولى | 10.29 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28 | 3.148- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.29 | 11.00 | 77.00 | | | | | |
| الثانية | 4.86 | 4.07 | 28.00 | صفر | 28 | 3.155- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 15.29 | 11.93 | 77.00 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأرقام ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الأولى فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

**جدول (7) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأشكال**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 15.14 | 11.00 | 77.00 | صفر | 28 | 3.141- | 0.01 | الأولى |
| الثانية | 3.86 | 4.00 | 28.00 | | | | | |
| الأولى | 15.14 | 8.29 | 58.00 | 19.0 | 47 | 0.543- | غير دالة | - |
| الثالثة | 14.29 | 6.71 | 47.00 | | | | | |
| الثانية | 3.86 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28 | 3.137- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 14.29 | 11.00 | 77.00 | | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعتين الأولى والثانية من ناحية لصالح المجموعة الأولى ، وبين المجموعتين الثانية والثالثة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة ، بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثالثة . وبالتالي فإن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأشكال حيث

تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعتان الأولى والثالثة فتأتيان بعدها ، وتعدان في وضع أفضل منها .

**جدول (8) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز(H) بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة**

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ن | كا$^2$ | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 10.79<br>11.14<br>11.07 | 75.53<br>77.98<br>77.49 | 814.969<br>868.697<br>857.814 | 0.013 | 2 | 0.013 | غير دالة |
| معامل الذكـــاء | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 10.29<br>10.86<br>11.86 | 72.03<br>76.02<br>38.02 | 741.189<br>825.577<br>984.617 | 0.234 | 2 | 0.270 | غير دالة |
| م. اجتماعي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 11.00<br>11.64<br>10.36 | 77.00<br>81.48<br>27.52 | 847.000<br>948.427<br>751.307 | 0.157 | 2 | 0.149 | غير دالة |
| م. اقتصادي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 10.43<br>11.36<br>11.21 | 73.01<br>79.52<br>78.47 | 761.494<br>903.347<br>879.649 | 0.104 | 2 | 0.091 | غير دالة |
| م. ثقافي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 11.14<br>11.14<br>10.71 | 77.98<br>77.98<br>74.97 | 868.697<br>868.697<br>802.929 | 0.025 | 2 | 0.018- | غير دالة |
| م. كلي | الأولى<br>الثانية<br>الثالثة | 10.64<br>11.71<br>10.64 | 74.48<br>81.97<br>74.48 | 792.467<br>959.869<br>792.467 | 0.147 | 2 | 0.099 | غير دالة |

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة غير دالة مما يدل على تجانس هذه المجموعات.

**ثانياً : الأدوات :**

تم استخدام الأدوات التالية :

**1- اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء ( الصورة الرابعة )**

**ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)**

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبيء بالعامل العام للذكاء . ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام ( في المستوى الأعلى ) ، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي لقدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي ، وسلاسل الأعداد ، وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحت اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثني وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام ، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة ( بروفيل ) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها ، والوثوق فيها ، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30 )

بين0.53-0.88 ، وباستخدام معادلة KR-20 بلغت هذه القيم بين 0.95-0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80-0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80-0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق فى سبيل ذلك منها التحليل العاملى لمكوناته التى كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام فى كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة . وأوضحت نتائج الصدق التجريبى باستخدام محكات خارجية تمثلت فى الصورة ل-م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التى تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

**2 - ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد تم استخدام ما يلى

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفى حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام

المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالي :

**أ - لوحة الحروف :**

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطىء في معرفته له . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

**ب - الأشكال :**

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

**جـ - المكعبات :**

تم اللجوء إلى المكعبات ذات الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1- التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .
2- التحقق من إدراك الطفل للألوان .
3- التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد اخترنا تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1 - 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح رغم ميل الأطفال إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل وتغنيهم بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في « الأبيض - والأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها، وهكذا.

وفيما يتعلق بالادراك الفونولوجي للكلمات المختلفة والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا في الواقع نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه حيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أي أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط في المرة الواحدة ، وكنا نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .
5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس السابقة كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه لتلك الكلمات والأصوات والفونيات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في أسئلتنا التي نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين، وهكذا مع مراعاة قصور إدراكه للزمن . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور في أي من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد أيضاً ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل ، وبالتالي فأي قصور فيها يستتبعه قصور لاحق .

وقد لجأنا إلى استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور في تلك المهارات لدى أولئك الأطفال الذين قامت المعلمات بترشيحهم على أنهم كذلك وذلك قبل أن نقوم بتطبيق بطارية الاختبارات الخاصة بالمهارات قبل الأكاديمية عليهم ، ثم اختبار المسح النيورولوجي كي نتأكد فعلاً من أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم .

### 3- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

**إعداد / عادل عبد الله محمد (2005- ب)**

لا يوجد على المستوى المحلي أو الإقليمي مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض ،

ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالي والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي . وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية ، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها هذه البطارية مايلي :

1 - الوعي أو الإدراك الفونولوجي .
2 - التعرف على الحروف الهجائية .
3- التعرف على الأرقام .
4 - التعرف على الأشكال .
5- التعرف على الألوان .

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب أو ذاك . وتدخل جميعها في إطار ما يعرف بالاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى التدخل المبكر، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة . وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من 50% من الدرجات المخصصة لأي من هذه المهارات، أما إذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوي 30% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم، لا) تحصل على (1 ، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة « صفر » بذلك هي التي تدل على القصور ، وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مقياس فرعي عن 50% من درجته التي تتراوح بين صفر - 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبيء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل ، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة .

وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بما تضمه من مقاييس فرعية فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها في إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال أمثال تورجيسين Torgesen ، وليرنر Lerner ، وفورمان Foorman ، وغيرهم كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التي نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمي باستخدام أدوات التعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها في العديد من الدراسات التي قمنا بإجرائها كمحك خارجي بين 0.931-0.725 وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن= 27 لكل مجموعة) بين 9.69 - 12.62 وهي قيم دالة عند 0.01 . أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون Spearman - Brown للمقاييس الفرعية بين 0.683 - 0.892 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين 0.774 - 0.945 . كما تراوحت قيم(ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين 0.57-0.95 ، وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذي يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية

### 4- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادى الثقافي المطور للأسرة المصرية

**إعداد / محمد بيومي خليل (2000)**

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادى الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسرى السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعي ، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبي ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصي ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعي الفكرى ، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6-23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92-0.97 وهي جميعاً قيم دالة عند 0.1 .

5 - اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Sereening Test QNST

(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبد الوهاب كامل (1999)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد - التعرف على الشكل وتكوينه - التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت - التصويب بإصبع على الأنف (تناسق لإصبع - الأنف ) - دائرة الأصابع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد - العكس السريع لحركات اليد المتكررة - مد الذراع والأرجل - المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار ) - الوقوف على رجل واحدة - الوثب - تمييز اليمين واليسار - ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة .

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن 50 وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل ، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من 26-50 وتدل على وجود احتمال تعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لاتتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة )، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية. وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ

معامل الصدق التلازمي 0.56 ، ويبلغ معامل الثبات 0.68 وهي قيم دالة عند 0.01 ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطربات في المخ والقشرة المخية .

## 6 - مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال

**إعداد / العربي زيد (2003)**

أعد هذا المقياس في الأساس للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، وإن كان يصلح للتطبيق حتى مع الأطفال العاديين . ويتألف المقياس من سبعة أبعاد تتضمن؛ التفاعل الاجتماعي ( العبارات1-15 ) ، والتعاون والمشاركة في الأنشطة (16-22) ، ومهارة تكوين الصداقات (23-30) ، واتباع القواعد والتعليمات (31-37)، والتعبير الانفعالي (38-44) ، والمهارات الاجتماعية المدرسية ( مهارات حجرة الدراسة ) (45-53) ، ومهارة حل المشكلات (54-58). ويضم المقياس بذلك 58 عبارة يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات هي ( نعم - أحياناً - مطلقاً ) تحصل على الدرجات-1) (3-2 على التوالي لتتراوح بذلك درجات المقياس بين 58 - 174 درجة تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من هذه المهارات ، والعكس صحيح .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة ، فبالنسبة للصدق تم التأكد من صدقه الظاهري ، وصدق المحتوى أو المضمون وتراوحت قيم (ت) للمقارنة الطرفية الدالة على صدقه التمييزي على عينة (ن= 28) وذلك لكل بعد من أبعاده ودرجته الكلية بين 12.08 -23.09 وهي قيم دالة عند 0.01 أما معاملات ثباته فقد تراوحت باستخدام التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون بين 0.357 - 0.944 وبطريقة جتمان بين 0.342 - 0.943 ، وتراوح معامل الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباخ بين0.447 - 0.926 وذلك لأبعاد المقياس ودرجته الكلية وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 . وتراوحت قيم(ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وهو ما يدل على اتساقه الداخلي بين 0.279 - 0.805 وهي قيم دالة إحصائياً، وتراوحت قيم (ر) بين درجة أبعاد المقياس وبعضها البعض ، وبينها وبين درجة المقياس الكلية بين 0.296- 0.945 وهي قيم دالة إحصائياً .

وعند تطبيق هذا المقياس فى الدراسة الراهنة على عينة من أطفال الروضة العاديين (ن=45) تم استخدام طريقة K-R 21 وبلغ معامل الصدق 0.647 بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول 0.765 وهى قيم دالة إحصائياً عند 0.01 وتعنى إمكانية تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

**ثالثاً : خطوات الدراسة :**

تم اتباع الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 - تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة ، والتأكد من صدق وثبات مقياس المهارات الاجتماعية وصلاحيته للتطبيق مع أطفال الروضة .

2 - اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .

3 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أفراد العينة .

4 - إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

5 - تطبيق المقاييس المستخدمة .

6 - تصحيح الاستجابات التى أتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

7 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

8 - صياغة بعض التوصيات والمقترحات التى نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى تم اللجوء إليها فى سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلى :

- اختبار كروسكال - واليز (H) Kruskal-Wallis.
- اختبار مان - وتينى (U) Mann- Whitney.
- اختبار ولكوكسون (W) Wilcoxon .
- قيمة Z .
- تحليل الانحدار الخطى . linear regression
- تحليل الانحدار المتدرج .stepwise regression

## النتائج

### أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين » .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت فى تلك الأساليب التى أشرنا إليها سلفاً وهى قيم H,U,W,Z وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

**جدول (9) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى المهارات الاجتماعية (ن1- ن 2- ن3-7)**

| المجموعة | م الرتب | مج الرتب | ك | كا² | د.ح | هـ H | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 7.14 | 49.98 | 356.857 | 13.419 | 2 | 13.411 | 0.01 |
| الثانية | 7.86 | 55.02 | 432.457 | | | | |
| الثالثة | 18.00 | 126.00 | 2268.000 | | | | |

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات فى مقياس المهارات الاجتماعية دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (10) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 100.14 | 7.14 | 50.00 | 22.0 | 50.0 | 0.320- | غير دالة | — |
| الثانية | 100.43 | 7.86 | 55.00 | | | | | |
| الأولى | 100. 14 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28.0 | 3.134- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 129.29 | 11.0 | 77.00 | | | | | |
| الثانية | 100.43 | 4.00 | 28.00 | صفر | 28.0 | 3.130- | 0.01 | الثالثة |
| الثالثة | 129.29 | 11.00 | 77.00 | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

**ثانياً : نتائج الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية » .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان (9 ، 10) . وبالرجوع إلى هذين الجدولين يتضح أن الفروق بين المجموعتين الأولى ( من يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ) والثانية ( من يعانون من قصور في

مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال ) في مستوى المهارات الاجتماعية لم تكن ذات دلالة إحصائية . وبالتالي تتحقق صحة هذا الفرض على أثر هذه النتائج .

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه : « ينبيء مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة المهارات الاجتماعية من جانبهم » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى ، ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

**جدول (11) نتائج تحليل التباين ( اختبار ف ) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد($ر^2$) الدال على العلاقة بين درجة المهارات الاجتماعية والمهارات قبل الأكاديمية مجتمعة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | ر | $ر^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | 4030.513 | 5 | 806.103 | ** 33.734 | 0.758 | 0.575 |
| الخطأ | 358.439 | 15 | 23.896 | | | |
| الكلي | 4388.952 | 20 | | | | |

** دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول أن المهارات قبل الأكاديمية لها نسبة مساهمة مقدارها 57.5% فى درجة المهارات الاجتماعية ، أى أنها تنبيء بدرجة المهارات الاجتماعية بمقدار هذه النسبة . وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث .

**رابعاً : نتائج الفرض الرابع :**

ينص الفرض الرابع على أنه : « لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها فى التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج ، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية

| رقم الخطوة | المتغير الداخل | ر الجزئي | ر2 الجزئي | ر2 النموذج | الخطأ المعياري | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التعرف على الأرقام | 0.790 | 0.624 | 0.605 | 9.315 | 31.59 | 0.01 |
| 2 | الإدراك الفونولوجي | 0.944 | 0.891 | 0.878 | 5.164 | 23.71 | 0.01 |

ويتضح من الجدول أن مهارة التعرف على الأرقام تتنبىء بدرجة المهارات الاجتماعية من جانب أطفال الروضة بنسبة مساهمة تساوى 62.4% وهى دالة عند مستوى 0.01 ( ف = 31.59 ) ، وأن مهارة الوعى أو الإدراك الفونولوجى تتنبىء من جانب آخر بدرجة المهارات الاجتماعية بنسبة مساهمة تساوى 89.1% وهى نسبة دالة عند0.01 (ف = 23.71). بينما لم تتنبىء المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة المهارات الاجتماعية من جانب هؤلاء الأطفال بنسبة دالة إحصائياً . ولا تحقق هذه النتائج صحة الفرض الرابع وذلك إلى حد كبير .

## مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى المهارات الاجتماعية دالة عند 0.01 ، ويتضح من الجدول (10)وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية فى مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية . ويتضح من الجدول (11) أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة تفسر 57.5% تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ، ويوضح الجدول (12) أن كلاً من مهارتى التعرف على الأرقام ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية فى التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة حيث تفسر الأولى 62.4% بينما تفسر الثانية حوالى 89.1% من تباين درجة أطفال الروضة فيها فى حين لا تتنبىء المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية بنسبة دالة إحصائياً .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في هذا الصدد من نتائج حيث يتضح منها وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون قصوراً في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهبتهم للالتحاق بالمدرسة ( عادل عبد الله 2005 –أ) ، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية (Irish et.al., 2004; Zill et.al.,1995) حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل صحيح من الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم (Bovey & Strain, 2003)، وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل تقبلاً من الأقران (Most et.al., 2000) ، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين ، وأقل اندماجاً معهم (Margilt, 1998) ، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعل من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يكونوا أكثر عرضة للعديد من المشكلات الاجتماعية اللاحقة (Vaughn et.al.,1993) التي تعمل في الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين .(Mantzicopoulos et. al.,1993)

ويمكن تفسير ذلك بأن دافعية هؤلاء الأطفال أو مشاعرهم التي ترتبط بالقدرة على التعامل مع ماتجمع به الحياة من تحديات ومشاكل كما يرى هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) تمثل مصدراً آخر لتلك المشكلات التي يمكن أن يعاني منها العديد من أولئك الأفراد ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر مثل هذه الصعوبات حيث قد يبدو هؤلاء الأفراد في الغالب قانعين بأن يتركوا الأحداث المختلفة من حولهم تجري دون أن يبذلوا أي محاولة من جانبهم حتى يتمكنوا من السيطرة عليها أو التأثير فيها وهو الأمر الذي يشار إليه على أنهم يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم خارجي وليس داخلياً external locus of control بمعنى أنهم يعتقدون أن هناك مجموعة من العوامل أو القوى الخارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر مثلاً تتحكم في حياتهم بأسرها وذلك في مقابل ما يوجد لدى أقرانهم العاديين الذين يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم داخليinternal locus of control والذي

عادة ما يتمثل فى عوامل داخلية مختلفة كالتصميم أو القدرة على سبيل المثال حيث يعتبرونها هى التى تتحكم فى حياتهم أى أنهم بالتالى يعتبرون أنفسهم مسئولين عما يحدث لهم ، وبالتالى يعملون على تطوير العديد من المهارات الاجتماعية المختلفة التى تمكنهم من التعامل مع هذه المواقف ، والتحكم فيها . وبذلك نلاحظ كما يرى سليجمان (1992) Seligman أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يتسمون بموضع ضبط خارجى ، وأن أفراداً بمثل هذه الكيفية سوف يصل بهم الأمر أحياناً إلى تطوير ما يعرف بالعجز المتعلم learned helplessness وهو الأمر الذى يعنى شعورهم باليأس ، وتوقع الأسوأ دائماً نظراً لاعتقادهم بأنهم مهما حاولوا فإنهم حتماً سوف يفشلون فى النهاية ولن تجدى محاولاتهم شيئاً ، ومن ثم لن يكون بمقدورهم تحقيق النجاح .

ومن جانب آخر فإن ما يجعل مثل هذه المشكلات التى ترتبط بالدافعية أمراً يصعب التعامل معه من جانب المعلمين والآباء وذوى صعوبات التعلم أنفسهم كما يرى مونتاجو (1997) Montague هو ذلك التفاعل بين المشكلات المعرفية ومشكلات الدافعية وهو الأمر الذى يؤدى إلى تطوير دائرة مفرغة حيث يتعلم الفرد أن يتوقع الفشل فى أى موقف جديد يتعرض له وذلك استناداً على خبراته السابقة ، وقد يؤدى به توقع الفشل أو العجز المتعلم إلى الشعور باليأس عندما تواجهه مهمة صعبة أو عندما يشعر أنها معقدة . ونتيجة لذلك فلن يفشل الفرد فى تعلم مهارات جديدة فحسب ، ولكنه سوف يتعرض أيضاً لخبرة أخرى سيئة تعزز من مشاعر العجز لديه وحتى مشاعر عدم القيمة أيضاً ، وبذلك تستمر الدائرة على هذا النحو . ولن يختلف مثل هذا الأمر بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر تلك الصعوبات وفقاً لنمط هذه الصعوبات حيث يقومون جميعاً بتطوير مثل هذه المشاعر السلبية .

وبذلك يصبح من الطبيعى أن نتمكن من خلال تلك المهارات قبل الأكاديمية من التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة وهو ما أكدت عليه نتائج الفرض الثالث حيث كشفت عن أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة يمكنها التنبؤ

بدرجة المهارات الاجتماعية من جانب أطفال الروضة وذلك إلى حد كبير . وبالرجوع إلى الجدول (11) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر²) تساوى 0.575 وهى نسب دالة إحصائياً عند 0.01 . وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 . وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.758بين درجة المهارات الاجتماعية وبين درجة المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة كمتغيرات مستقلة ، وتساهم تلك المتغيرات بنسبة 57.5% تقريباً من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى المهارات الاجتماعية . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدارها 42.5% لا تعزى إلى المتغيرات المستقلة موضوع هذه الدراسة أو المهارات قبل الأكاديمية المتضمنة بها وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة ، أو ربما كان الأمر يتطلب بعض الإجراءات الأخرى التى لم تتضمنها الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين ، وبالتالى تسهم فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية بين أطفال الروضة .

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول12) والخاصة بنتائج الفرض الرابع أن متغيرى التعرف على الأرقام ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى يشكلان أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو المهارات قبل الأكاديمية التى يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية . وبلغ معامل التحديد النهائى للنموذج (ر² النموذج ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد0.605 تقريباً للتعرف على الأرقام ، 0.878 تقريباً للوعى أو الإدراك الفونولوجى وهى قيم دالة إحصائياً عند 0.01 . ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئى المتعدد(ر² الجزئى ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار قد بلغت 0.624 ،0.891 لهاتين المهارتين بالترتيب وهى قيم دالة إحصائياً عند 0.01 . وتدل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبى لكل من هاتين المهارتين فى تفسير تباين المهارات الاجتماعية من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذى يتراوح بين 62.4% - 89.1% تقريباً .

وتتفق هذه النتائج فى مجملها مع نتائج الدراسات والفروض السابقة ، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها . أما كون المهارات قبل الأكاديمية الأخرى لا تنبىء بدرجة المهارات الاجتماعية بنسبة دالة إحصائياً فإن ذلك قد يرجع إلى أن عينة هذه الدراسة تعانى بالفعل من قصور فى تلك المهارات ، وأن هذا لا يقلل من أهمية مثل هذه المهارات بالنسبة للمهارات الاجتماعية وهو الأمر الذى نلفت الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تتناوله وتعمل على تفسيره .

**التوصيات**

تمت صياغة التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

1 - أن تتم مراعاة مستوى المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال عند التعامل معهم.

2 - أن يتم تناول بعض هذه المهارات الاجتماعية فى برامج التدخل المبكر التى نقدمها لهم بحيث تمثل مثل هذه المهارات جانباً لا بأس به من تلك البرامج .

3 - أن يتم تحديد سلوكيات اجتماعية معينة نقوم بتنميتها وتطويرها لدى هؤلاء الأطفال حتى يكون الأمر أكثر فائدة لهم ، ويساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة.

4 - أن يتم تقديم برامج معينة تهدف فى الأساس إلى تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال .

5 - أن يتم العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لهم مكونات معينة يكون من شأنها أن تسهم فى الإسراع بمستوى مهاراتهم الاجتماعية ، وتساعدهم بالتالى فى تنمية حل المشكلات الاجتماعية من جانبهم .

* * *

## ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى من يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين ، والتعرف على مايمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية ، والتعرف على تلك الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتى تعد مسئولة عنها . كذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث نصل فى النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها فى مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة .

وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن =21) ، تضم المجموعة الأولى سبعة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية سبعة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى سبعة أطفال من العاديين . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعانى أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات وذلك فى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط .

وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال

الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث الأول (عادل عبد الله) ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال . وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية دالة عند 0.01 ، ووجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية . كما أوضحت أيضاً أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة تفسر حوالى 57.5% تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ، وأن كلاً من مهارتي التعرف على الأرقام ، والوعي أو الإدراك الفونولوجي بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة حيث تفسر الأولى 62.4% بينما تفسر الثانية حوالى 89.1% من تباين درجة أطفال الروضة فيها في حين لا تنبيء المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية بنسبة دالة إحصائياً .

* * *

## مراجع الفصل الرابع

1 - أحمد الرفاعى غنيم ونصر محمود صبرى (2000) : التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

2 - العربى محمد زيد (2003) : فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها فى خفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال المعاقين عقلياً . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .

3 - جمال محمد الخطيب (1992) : تعديل سلوك الأطفال المعوقين ، دليل الآباء والمعلمين . عمان ، دار إشراق للنشر والتوزيع .

4 - رضا عبد الله أبو سريع (2004) : تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

5 - عادل عبد الله محمد (2005 -أ) : الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة ، م 1 ، ع2 .

6 - عادل عبد الله محمد (2005 - ب) : بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . القاهرة ، دار الرشاد .

7- لويس كامل مليكة (1998) : دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة ، المراجعة الأولى ، ط 2- القاهرة ، مطبعة فيكتور كيرلس .

8 - مارجوريت موتى ، وهارولد سيزلنج ، ونورما سبالدينج (1999): اختبار المسح النيورولوجى السريع . تعريب عبد الوهاب محمد كامل ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

9 - محمد بيومى خليل (2000) : استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية . فى : محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

10. Bender, W.N.; Rosenkrans, C.B.; & Crane, M.K. (1999); Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities : Assessing the risk . Learning Disability Quarterly . v22. pp. 143-156 .

11. Bovey . T . & Strain, P. (2003) ; Promoting positive peer social interactions . What works briefs . Champaign , IL ; University of Illinois . Center of The Social and Emotional Foundations for Early Learning .

12. Bromer,Billi L . (1999); Who's in the house corner ? Including young children with disabilities in pretend play . Dimensions of Early Childhood, v27, n2, pp.17-23.

13. Brown , Mark & Bergen , Doris (2002) ; Play and social interaction of children with disabilities at learning / activity centers in an inclusive school . Journal of Research in Childhood Education , v17,n1,pp.26-37.

14. Hallahan , Daniel P . & Kauffman , James M . ( 2003) ; Exceptional learners : Introduction to special education . 9 th ed., New York : Allyn & Bacon.

15. Heiman, T. & Margulit , M . (1998) ; Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings . Journal of Special Education , v32,n3,pp. 154-163.

16. Irish , Kate ; Schumacher , Rachel ; & Lombardi , Joan ( 2004) ; Head Start comprehensive services ; A key support for early learning for poor children . Head Start Series . CLASP policy brief No . 4 . Washington , DC : Center for Law and Social Plicy CLASP .

17. Mantzicopoulos, Panayota Y. ; Paul . Hames ; & Swanson , L. (1993) ; Analysis of social and personality variables as predictors of preacademic competence among disadvantaged preschoolers . Washington. DC ; U. S . Department of Education .

18. Marfo , Kofi ; Paul , James ; & Heiman , Thomas (1992) ; Child , Program , and family echological variables in early interventions . Early Education and Development , v3.n1,pp.27-44 .

19. Margalit . Malka (1998) ; Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities . Journal of Learning Disabilities , v31, n2 , pp . 173 - 180

20. McGraddy , H.J.; Lerner . J. W. ; & Boscardin , M.L. ( 2001) ; The educational lives of students with learning disabilities . In P . Rodis ; A . Garrod ; & M.L Boscardin (Eds.), Learning disabilities and life stories ( pp.177-193) . Boston : Allyn& Bacon .

21. Montague , M . (1997) ; Student perception , mathematical problem solving , and learning disabilities . Remedial and Special Education , v18 , pp . 46 -53 .

22. Most , Tova ; Al- Yagon , Michal ; Tur - Kaspa , Hana; & Margalit , Malka (2000) ; Phonological awareness , peer nominations , and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities . International Journal of Disability , Development , and Education, v47,n1, pp.89 -105 .

23. Ojala , Mikko (2000) ; Parent and teacher expectations for developing young children : A cross - cultural compariosn between Ireland and Finland . European Early Childhood Education Research Journal , v8, n2, pp. 39 -61

24. Queen , O . (2001) ;Blake academy and the green arrow . In P. Rodis , A . Garrod ; & M.L. Boscardin ( Eds.) , Learning disabilities and life stories ( pp.3-16) Boston : Allyn & Bacon .

25. Rourki , B.P.(1995) ; Syndrome of nonverbal leaning disabilities : Neurodevelopmental manifestations . New York : Guilford Press .

26. Seligman . M.E. (1992) ; Helplessness : On depression , development and death . San Francisco : W.H. Freeman .

27. Sridhar , D.& Vaughn , S. (2001) ; Social functioning of students with learning disabilities . In D.P. Hallahan & B.K . Keogh (Eds.), Research and global perspectives in learning disabilities : Essays in honor of William Cruickshank (pp.65-91) . Mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum Associates .

28. Torgesen , J. K. (2001) ; Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LDSummit . Washington , Dc.; U . S. Department of Education .

29. Vaughn , Sharon ; Tur - Kaspa . Hana; & Marfo , Kofi (1993) ; Social competence of preschoolers with disabilities . Diagnostique , v18,n2 , pp. 123-134 .

30. Weikart , David P . (1999) ; What should young children learn ? Teachers and parents views in 15 countries . The IEA Preprimary Project , Phase 2 . Washington , DC., U.S. Department of Education .

31. Worling , D.E.; Humphries , T. ; & Tannock , R. (1999) ; Spatial and emotional aspects of language inferencing in nonverbal learning disabilities . Brain and Language , v70, pp.220-239 .

32. Zill, Nicholas ; Tannock , R.; & David, C. (1995); Approaching kindergarten : A look at preschoolers in the United States. National Household Education Center.

* * *

الفصل الخامس

# الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

تمثل المهارات قبل الأكاديمية أول رافد يمكن أن يقوم التعليم الأكاديمي اللاحق عليه حيث تلعب مهارة الإدراك الفونولوجي للطفل ، ومهارته فى التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان دوراً كبيراً وحيوياً فى إعداده لتلقى هذا التعلم الأكاديمى أى أنها تمثل الأساس الذى يعمل على تحقيق أهبة الطفل واستعداده للالتحاق بالمدرسة ، وتحقيق النجاح الأكاديمى فيها بعد ذلك . وإذا ما نظرنا إلى هذه القضية من الناحية العكسية فإننا نرى أن أى انخفاض أو قصور فى مستوى تلك المهارات قبل الأكاديمية للطفل يمكن أن يؤثر سلباً فى درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانبه وهو الأمر الذى يمكن أن تترتب عليه آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية غير مقبولة .

ونظراً لأن صعوبات التعلم كما أشار صامويل كيرك Kirk,S. منذ البداية تتضمن صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية فإن المهارات قبل الأكاديمية للطفل التى تعده للتعلم الأكاديمى الذى يتم فى المدرسة يمكن أن تعتبر مؤشرات لمدى تقدم الطفل فى المدرسة أو تعثره فيها ومواجهته للعديد من صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك من خلال مستوى ودرجة استعداده للالتحاق بالمدرسة عن طريق تنمية مهاراته تلك أو عدم تطورها من جانبه فضلاً عن مواجهته مشكلات فى سبيل ذلك . ومن ثم فإن هذه المهارات تمثل بعض المؤشرات التى تنبىء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى قد تتمثل بدايتها فى انخفاض مستوى أهبة الطفل للالتحاق بالمدرسة .

## الإطار النظرى

من الجديد بالذكر أن الاهتمام بصعوبات التعلم قد نبع فى الأساس كما يشير هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman(2003 من الوعى المتزايد بأن عدداً كبيراً من الأطفال لم يكن يتلقى الخدمات التربوية المطلوبة . ونظراً لأن مثل هؤلاء الأطفال كانوا فى المدى العادى للذكاء فلم يكن من المنطقى أن يتم تسكينهم فى فصول الأطفال المتخلفين عقلياً . وعلى الرغم من أن العديد منهم يبدون اضطرابات سلوكية غير ملائمة فإن بعضهم الآخر لا يبدى مثل هذه الاضطرابات . ومن هذا المنطلق اتضح أن تسكين هؤلاء الأطفال فى فصول الأطفال المضطربين انفعالياً يعد غير مناسب أيضاً حيث أن آباء مثل هؤلاء الأطفال الذين لا يصل مستواهم التحصيلى إلى مستوى قدراتهم الكامنة ولا يسايرها أى الذين يعانون من صعوبات التعلم يريدون أن تتم عملية تصحيح وإصلاح لتلك المشكلات التى تواجه أطفالهم فى سبيل الوصول إلى مستوى التحصيل الأكاديمى المناسب .

وفى واقع الأمر فإننا نلاحظ أن هناك أحد عشر تعريفاً مختلفاً لصعوبات التعلم منذ ظهور هذا المصطلح مع مطلع الستينيات من القرن الماضى وحتى الآن ، وأن كلاً من هذه التعريفات قد لاقى بعض القبول بدرجة أو بأخرى . ومع ذلك فإن كلاً من هذه التعريفات يختلف عن الآخر بعض الشيء . ومن الملاحظ أن هناك ثلاثة عوامل تم تضمنها فى بعض هذه التعريفات دون غيرها ، ويجب أن نضعها فى الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم ، وقد أدت تلك العوامل من الناحية التاريخية إلى حدوث بعض الجدل الذى يتعلق بتحديد مثل هذا المصطلح ، وتتمثل هذه العوامل فيما يلى :

1 - افتراض حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى .
2 - اضطراب فى العمليات السيكلوجية .
3 - التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل .

وفيما يتعلق بالعاملين الأول والثانى فقد قل الجدل الدائر حولهما بقدر كبير قياساً بما كان الأمر عليه من قبل ، أما بالنسبة للعامل الثالث فإن الأمر لا يزال كما هو حيث

لا يزال هناك الكثير من الجدل حوله وإن كان هو أكثر تلك العوامل عملاً به . ومن جانب آخر فقد أصدرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية The National Joint Committee for Learning Disabilities NJCLD تعريفاً بديلاً لصعوبات التعلم ينص على ما يلي : « تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

وفي تحليلها على الزيادة المطردة والسريعة التي شهدتها فئة صعوبات التعلم في أعداد أعضائها تذهب العديد من السلطات إلى أن تلك الزيادة إنما تعكس في الواقع رداءة الممارسات التشخيصية المتبعة في الوقت الراهن حيث يرون أنه يتم تحديد التلاميذ كذلك بشكل مبالغ فيه ، وأن المعلمين يتسرعون جداً في حكمهم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم بسيطة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم وذلك بدلاً من التدقيق في احتمال أن تكون ممارساتهم التدريسية هي السبب في حدوث مثل هذه المشكلات . ومع ذلك يشير هالاهان Hallahan (1992) إلى أن البعض يرون أن جانباً من هذه الزيادة قد يرجع إلى التغيرات الاجتماعية الثقافية التي أثرت حساسية الأطفال لتطوير صعوبات التعلم حيث نلاحظ في هذا الإطار أن الفقر على سبيل المثال قد دفع بالأطفال كما يشير بومستر وآخرون Baumeister et.al.(1990) إلى مخاطر المشكلات الطبية الحيوية وهي ما تتضمن اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي . هذا وقد أوضحت إحصائيات

مكتب التربية الأمريكي عام 1997 أن عدد الأطفال الذين يعيشون في ظل الفقر قد تزايد بنسبة 15-19% تقريباً منذ عقد السبعينيات . وعلاوة على ذلك فإننا نجد أنه حتى تلك الأسر التي لا تعتبر فقيرة تتعرض الآن لمزيد من الضغوط التي لم تشهد مثلها من قبل وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يستنزف كل طاقاتها في الوقت الذي يركز فيه الأطفال على أداء واجباتهم المدرسية ، وما يتم تكليفهم به في المدرسة ، كما يستنزف أيضاً قدرة الوالدين على تقديم المساندة الاجتماعية اللازمة لهؤلاء الأطفال وهو الأمر الذي قد يترك تأثيراً سلبياً على مستوى تحصيل أولئك الأطفال في المدرسة بغض النظر عن نسبة ذكائهم .

وإذا كانت صعوبات التعلم كما يشير محمود عوض الله وآخرون (2003) تنقسم إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية فإن صعوبات التعلم كما يرى الكثيرون ترتبط بوجود محتوى أكاديمي معين يجد الطفل صعوبة في مسايرته رغم أن مستوى ذكائه يقع في المستوى العادي ونظراً لأن مثل هذا المحتوى الأكاديمي لا يوجد في الروضة فإن أفضل مؤشر للدلالة على تلك الصعوبات أو التنبؤ بها يتمثل في قصور المهارات قبل الأكاديمية . وتعد هذه المهارات قبل الأكاديمية preacademic skills كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال، والألوان فضلاً عن مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي phonological awareness وهو ما يتمثل في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال ، أو هو قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، أو المقاطع، أو الفونيمات . وترتبط أوجه القصور هذه بصعوبات التعلم الأكاديمية ارتباطاً مباشراً حيث تمثل الأساس للتعلم الأكاديمي اللاحق، ولذا فمن الأكثر احتمالاً بالنسبة لذلك الطفل الذي عانى منها قياساً بغيره من الأقران في نفس عمره الزمني وفي جماعته الثقافية أن يتعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية وأن يعاني منها عند التحاقه بالمدرسة.

وتمثل الأهبة أو الاستعداد للمدرسة school readiness على الجانب الآخر أهمية كبيرة في الحد من انتشار صعوبات التعلم نظراً لأنها تقوم في الأساس على عدد من المعايير التي تعمل حال توفرها لدى الطفل على إعداده بالشكل الملائم كي يبدأ تعليمه النظامي دون حدوث أي مشكلات أكاديمية من ناحية ، وكي يقيم علاقات اجتماعية مناسبة مع أقرانه من جماعته الثقافية الذين يعدون في نفس عمره الزمني وربما مع الكبار والراشدين في جماعته. ويرى مورفي وبيرنز Murphy & Burns (2002) أن الاستعداد يعد بمثابة عملية معينة تحدث على مدى فترة زمنية محددة وفي إطار سياق معين. كما أن الاستعداد للمدرسة لايكتمل من أول يوم يلتحق فيه الطفل بالروضة، ولا يمكن تقييمه عن طريق اختبار بسيط ومختصر حيث أنه يضم أبعاداً متعددة. كذلك فهو أكثر من مجرد معرفة الطفل ببعض المهارات التي يبديها خلال فترة وجوده بالروضة، أو تلك الأنماط السلوكية التي تتسق مع ما يبديه الأطفال المماثلون . وإذا كان الاستعداد يعتمد على سياق معين فإنه يتطلب مرور فترة معينة على الطفل بالروضة قبل أن يتم قياسه. ولذلك فإن الباحث الحالي يعمل على قياس استعداد الطفل للمدرسة خلال العام الثاني الذي يقضيه الأطفال بالروضة.

وعندما يصبح الطفل مستعداً للالتحاق بالمدرسة أو متأهباً لذلك فإنه من المتوقع أن يحقق النجاح فيها ، وأن يتغلب على ما يمكن أن يصادفه خلالها من مشكلات. وهناك عدد من الخصائص التي يتصف بها الطفل على أثر أهبته للمدرسة واستعداده لها تتضمن الثقة بالنفس ، والفضول أو حب الاستطلاع ، والقصدية ، intentionality وضبط النفس ، والقدرة على التواصل ، والتعاون فضلاً عن إبداء الاهتمام بأقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية . وإلى جانب ذلك هناك خصائص أساسية في هذا الصدد يجب أن تتوفر في الطفل كي يتسم بهذا الاستعداد من أهمها اكتساب قدر معقول من المعلومات العامة ، والقدرة على القراءة ، وإدراك الحروف الهجائية ، ومعرفة الأشكال ، والأرقام، والألوان إلى جانب مهارات الحجل، والقفز، والوثب ، والتوازن . ونحن نرى أن الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لن تتم من هذا المنطلق دون أن يتقن الطفل المهارات قبل الأكاديمية وهو الأمر الذي تعمل الروضة

على إكسابه للأطفال . وعلى ذلك فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يؤثر سلباً على أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة . ومن جهة أخرى فإن الاستعداد للمدرسة يعنى أن يكون الطفل جاهزاً كي يمر بخبرات تعلم ناجحة عند التحاقه بالمدرسة . وفى هذا الإطار فإننا نرى أن التحاق الطفل بالروضة يحقق إلى حد كبير درجة معقولة من إعداده للالتحاق بالمدرسة حيث تعمل الروضة وفق بعض أهدافها على رعاية نمو الطفل معرفياً ، واجتماعياً، وحركياً، وانفعالياً، ولغوياً وهو الأمر الذى يترتب عليه أهبة الطفل للمدرسة واستعداده للانتقال إليها.

وحتى نتمكن من قياس استعداد الطفل للمدرسة يجب أن تتوفر ثلاثة شروط ضرورية تتمثل فى الشروط التالية :

1 - توفير فرص التفاعل بين المعلمات والأطفال فى المواقف الصفية المختلفة .
2 - حدوث هذه التفاعلات على مدار العام وليس فى مناسبة واحدة فقط.
3 - ضرورة اعتماد القياس والتقييم على الملاحظات إلى جانب استخدام المقياس المناسب.

وفضلاً عن ذلك فإن القياس يتطلب أن نحدد مستوى مهارة الطفل فى مجالات ستة أساسية تتمثل فى اللغة ، والقراءة، والمهارات الحسابية ، والمهارات المعرفية ، والجانب الاجتماعى - الانفعالى، والمشكلات السلوكية. ومن ناحية أخرى يرى البعض أن هناك عدداً من المعايير التى تتضمنها الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من بينها الاكتساب المبكر للغة ، والمعرفة المبكرة بالأعداد ، والكفاءة الاجتماعية - الانفعالية، والاستعداد الحركى ، والقدرات البدنية . ويضيف البعض لذلك النمو الجسمى ، والمعلومات العامة ، والاتجاه نحو التعلم ، والصحة والأمان، وغيرها . وبالنظر إلى مثل هذه المعايير يتضح أنها تتناول الإعداد اللغوى ، والمعرفى، والاجتماعى، والانفعالى، والحركى، والجسمى للطفل وهو الأمر الذى يعمل بالقطع على تفادى حدوث صعوبات التعلم بنوعيها النمائى والأكاديمى. إلا أن صعوبات التعلم كما نعلم ترتبط بحدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للمخ وهو الأمر الذى يمكن أن يحول دون الإعداد الجيد للطفل كى يلتحق بالمدرسة، ويؤثر سلباً على ما يتم القيام به من ممارسات مختلفة وإجراءات متباينة فى هذا الإطار.

ومع ذلك فإن بإمكاننا إذا ما توصلنا إلى التشخيص الجيد للحالة ، ووفرنا لها برنامج التدخل المناسب ، وما يرتبط به من خدمات ملائمة أن نعمل في الغالب على الحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على تلك الصعوبات ، وسوف يكون من شأنه أن يحد من انتشارها . وبالتالي فإن القصور في المهارات قبل الأكاديمية سوف يؤثر سلباً على مستوى أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة إذ أن هذا الاستعداد كما يتضح من المعايير التي عرضنا لها يعتمد في جانب كبير منه على تمكن الطفل من مثل هذه المهارات وإتقانه لها إلى حد معقول لأنه إذا ما أتقنها فسوف لا يجد صعوبة في تلقي المعلومات الأكاديمية المختلفة ، وسوف يتمكن من تحقيق النجاح في المدرسة ، أما إذا ما كان يعاني من قصور فيها فإن هذا سوف يكون من شأنه أن يعوق تعلمه وتقدمه الأكاديمي ، وسوف يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتعرض للفشل في المدرسة على أثر ذلك . إلا أن المهارات لا تعد هي كل الشروط اللازمة لتحقيق أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة ، ولكنها مع ذلك تعتبر شرطاً ضرورياً لا يمكن لتلك الأهبة أن تتم بدونه حيث لابد أن يتوفر مستوى معقول من هذه المهارات لدى الطفل لذلك .

**المصطلحات**

**- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD**

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن :

" صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته .

هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم[4] .

**- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills**

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعنيمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

**- قصور المهارات قبل الأكاديمية :**

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن 50% من درجة المهارة ، ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

**- أطفال الروضة : Kindergarteners**

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II من محافظة الشرقية وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

**- الأهبة أو الاستعداد للمدرسة : School Readiness**

تعرف أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة بأنها قدرة الطفل على أن ينتقل من الروضة إلى المدرسة بشكل ناجح ، وأن يألف ما تقدمه المدرسة له من خبرات أكاديمية مختلفة ، وأن يتجاوز ما يمكن أن يصادفه فيها من مشكلات أكاديمية متباينة. وهي عملية متعددة الأبعاد تحدث على مدى فترة زمنية معينة وفي إطار سياق اجتماعي معين ، وتعد الطفل للانتقال الناجح إلى المدرسة ، كما تؤهله لتحقيق النجاح الأكاديمي فيها .

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هى الأساس الذى يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالى فإنها تعد هى المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة الراهنة أيضاً على التعرف على وتحديد ذلك الدور الذى يمكن أن يلعبه قصور تلك المهارات قبل الأكاديمية فى درجة استعداد الطفل للمدرسة . وفضلاً عن ذلك فهى تهدف إلى التعرف على تلك الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتى تعد مسئولة عنها . كذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل فى النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها فى استعداد الطفل للمدرسة .

**مشكلة الدراسة**

تتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

1 - هل توجد علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للمدرسة ؟

2 - هل توجد فروق فى درجة الاستعداد للمدرسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟

3 - هل توجد فروق فى درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية؟

4 - هل يمكن التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من خلال درجة القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ؟

5 - هل توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها فى

التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات ؟

## أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

1 - زيادة أعداد الأطفال ذوى صعوبات التعلم بشكل كبير حيث زادت أكثر من الضعف وذلك منذ عام 76 / 1977 .

2 - أن المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل ، كما تعد أيضاً هى أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض الطفل لها .

3 - أن الدراسة الراهنة تسهم فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم ، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً .

4 - أن مثل هؤلاء الأطفال إذا لم يتم اكتشافهم مبكراً وتقديم الخدمات اللازمة لهم فإنهم قد يخبرون الرفض من الأقران ، وانخفاض مفهوم الذات وهو ما يمكن أن يؤدى إلى صعوبات التعلم غير اللفظية والتى قد تتضمن مشكلات فى السلوك الاجتماعى ، والحساب، والمهام البصرية المكانية ، والمهام اللمسية، والتنظيم الذاتى . وبالتالى فهى تساعد على زيادة تقبلهم من جانب الآخرين حيث أن هذه الدراسة تسهم فى التعرف المبكر على هؤلاء الأطفال ، وتشخيصهم ، وتحديدهم بما يساعد على تقديم الخدمات اللازمة لهم .

5 - أن العديد من المختصين يترددون حول إعداد برامج للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث يكون من الصعب أن نتنبأ فى هذه السن الصغير بأولئك الأطفال الذين سوف يعانون من مشكلات أكاديمية بعد ذلك وهو الأمر الذى يمكن أن تسهم به هذه الدراسة .

6 - على الرغم من أن صعوبات القراءة ، والكتابة ، واللغة قد نالت قدراً أكبر من

الاهتمام قياساً بتلك المشكلات التي يصادفها الأطفال في الحساب والتي قد بدأت في الوقت الراهن تنال قدراً كبيراً من الاهتمام فقد أدرك المختصون أن مشكلات الحساب بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تأتي في المرتبة الثانية وذلك بعد صعوبات القراءة. وبذلك تأتي تلك الصعوبات في مرتبة متقدمة بين صعوبات التعلم وهو الأمر الذي يمكن أن نتنبأ به من خلال القصور في المهارات قبل الأكاديمية للطفل .

7 - أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تحديد وتطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات المناسبة لكل طفل حتى لا تتفاقم وهو ما يمكن أن يساعد في زيادة مستوى التحصيل اللاحق لهؤلاء الأطفال عن طريق تأهيله لذلك .

8 - ندرة الدراسات التي أجريت في مصر ، بل وفي البيئة العربية على هذه الفئة في هذه السن الصغيرة والتي تناولت مثل هذه المهارات .

**الدراسات السابقة**

أجرى عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (2005) دراسة بهدف الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان ، والوعي أو الإدراك الفونولوجي للكلمات كمؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يعاني الطفل منها ، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة . وتم تعريف قصور هذه المهارات إجرائياً بأنه انخفاض الدرجة التي يحصل عليها الطفل عن 50% من درجة المهارة ، أو من الدرجة الكلية لتلك المهارات . وضمت العينة مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG-11 بمحافظة الشرقية قوامها 353 طفلاً (181طفلاً، 172طفلة). وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12ولداً ، 8بنات وبعد استخدام مكعبات مختلفة تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف أسفرت تلك الدراسة عن أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث أتى القصور في مهارة التعرف على الحروف في

مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60% يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03%، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95% ، وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% .كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة 16.02% يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81%، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ،أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18%. وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين 6.63% أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37%، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21%، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40%، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65%. ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث 4.65%. كذلك فإنه لاتوجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

وكان من أهم ما هدفت إليه دراسة مورفي وبيرنز (2002) Murphy & Burns التعرف على مدى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لدى عينة ضمت 2992 طفلاً من أطفال الروضة وذلك بتطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة على معلماتهم البالغ عددهن 181 معلمة . وأوضحت النتائج وجود درجة عالية من الاستعداد للمدرسة لدى هؤلاء الأطفال على أثر انتظامهم بالروضة ، وعدم وجود مشكلات أكاديمية

لديهم مما ينبيء بتكيفهم للمدرسة مستقبلاً . وفي تقريره عن المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة يوضح مانتزيكوبولس (2001) Mantzicopoulos أن عدم أهبة الطفل للمدرسة يعد خطراً كبيراً على تحصيله الأكاديمي بعد ذلك ، وأن الاستعداد للمدرسة يعتبر من الأمور التي ترتبط بسياق محدد . ولذلك يجب تطوير سياسات معينة تعمل على إشباع حاجات هؤلاء الأطفال حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح في المدرسة مستقبلاً .

ومن جهة أخرى فقد أجرى مانتزيكوبولس ونوتسون (2000) Mantzicopoulos & Knutson دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين حدوث تغيرات مختلفة في المدرسة وإدراك الوالدين لذلك وتحصيل مجموعة من الأطفال قوامها 90 طفلاً وأمهاتهم في إطار المشروع القومي الأمريكي لإعداد الأطفال للمدرسة تمت متابعتهم من الروضة حتى الصف الثاني . وأوضحت النتائج أن هذه التغيرات قد ارتبطت بانخفاض تحصيل هؤلاء الأطفال وهو ما يدل على عدم تمتعهم بدرجة معقولة من الأهبة للمدرسة حال وجودهم بالروضة إذ أن مثل هذه الأهبة تتضمن تكيف الطفل للتغيرات التي يمكن أن تحدث بعد ذلك في المدرسة . كذلك فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين سواء في الاستعداد للمدرسة ، أو في التحصيل الأكاديمي اللاحق . وفي دراسة أخرى أجراها مانتزيكوبولس Mantzicopoulos (1999) في إطار المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة تم استخدام اختبارات فرز وتصفية في سبيل اختيار أطفال الروضة الذين لديهم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة ، ودراسة الفروق بين الجنسين والفروق العمرية للأداء على هذه الاختبارات. وضمت عينة الدراسة 256 طفلاً بالروضة من الجنسين. وعند إجراء هذا الاختبار في بداية التحاق هؤلاء الأطفال بالروضة تبين وجود فروق في الأداء بدلالة الجنس والعمر الزمني حيث وجدت فروق دالة لصالح البنين والأطفال الأكبر عمراً . وعندما تم تطبيق اختبارات تحصيلية على هؤلاء الأطفال في نهاية العام الأول من التحاقهم بالمدرسة اتضح أن اختبارات الفرز والتصفية التي تم استخدامها بالروضة كانت لها قدرة تنبؤية منخفضة على التحصيل الأكاديمي في بداية المرحلة الابتدائية ، ومن ثم كانت قدرتها التنبؤية بمن يمكن أن يعانوا من صعوبات

التعلم منخفضة جداً ، كما أنها لم تكن دقيقة في اختيار البدائل التسكينية المناسبة لهم بالتربية الخاصة .

هذا وتحاول دراسة ويجنز وويل (1996) Wiggins & Wale أن تتعرف على العلاقة بين عدم معرفة الوالدين بالقراءة والكتابة والحساب بمستوى المهارات الأساسية لأطفالهم في إنجلترا ، ومدى أهبتهم للالتحاق بالمدرسة ، ومدى تأثر الأبناء بذلك حتى المرحلة الثانوية . وأوضحت نتائج التحليلات التي تمت للمقابلات التي أجريت مع الأمهات بالنسبة لأطفال الروضة أنهم يتأثرون بذلك حتى إذا ما التحقوا بالروضة أيضاً وهو الأمر الذي يؤثر على مستوى أهبتهم للمدرسة ، كما يظل لها تأثيرها عليهم خلال الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية . كما تهدف دراسة زيل وآخرين (1995) Zill et.al. إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها 4423 طفلاً من إنجازات وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة . وأوضحت النتائج أن تسعة أطفال من كل عشرة كان بإمكانهم فتح وقفل أزرار ملابسهم ، والإمساك بالقلم بشكل صحيح ، وأن أكثر من ثمانية أطفال من كل عشرة كانوا يدركون الألوان جيداً ، ويعرفون أسماءها الصحيحة ، وأن ستة أطفال من كل عشرة كانوا يستطيعون القيام بالعد حتى رقم عشرين ، ويعرفون غالبية الحروف الهجائية . كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات ، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة .

وفي الدراسة التي أجراها أحمد صالح (1994) للتعرف على قابلية التعاطف لدى أطفال الروضة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في قابلية التعاطف لدى الأطفال لصالح البنات ، وأن متوسط درجات الأطفال في التعاطف بالنسبة لأطفال الأسر الكبيرة كان أكبر من متوسط درجات أطفال الأسر الصغيرة . كما لم يوجد أي أثر دال لعامل الترتيب الميلادي للأطفال على قابلية التعاطف من جانبهم . وتدل هذه النتائج إجمالاً على أثر الروضة في هذا الإطار . كما أجرى مانتزيكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison دراسة على 311 طفلاً من أطفال الروضة

بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر مشكلات القراءة SERARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أي صعوبات يمكن أن تواجههم في القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة .

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة التربية بأستراليا (1993) للتعرف على تطور الخطوات الأولى لاكتساب اللغة والأعداد والقراءة والكتابة والهجاء أي المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية المعرضين للخطر ، وتم خلالها استخدام استبيان لهذا الغرض قام المعلمون (ن=80) بالإجابة عليه وذلك لتحديد مستوى مهارة الأطفال فيها حتى يتم تنميتها ، وأوضحت النتائج أن أساس هذه المشكلات إنما يعود إلى المرحلة الانتقالية من الروضة إلى المدرسة والتي لم تشهد استعـــداد هـؤلاء الأطفـال للانتقال إلى المدرسـة أو الالتحـاق بهـا ، وإعدادهـم لذلك بالشكل الملائم . كما قامت هـوبرج وبـلانتي Hoberg & Plante (1992) بتقديم وحدة لأطفال الروضة عن الضفادع وذلك في سبيل تنمية مهاراتهم في القراءة والكتابة ، وتعليمهم التصنيف في العلوم . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية تلك الوحدة في إعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة . أما هايدي ميلز وتوميسي أوكيف Mills, H.&O'Keefe, T.(1990) فقد قامتا بدراسة حالة لطفلة معرضة للخطر في اللغة حيث كانت متعثرة للغاية في اللغة الشفوية والمنطوقة ، ولذلك فقد كانت تحتاج إلى سنة انتقالية بين الروضة والمدرسة حتى يمكن أن تستعد للانتقال للمدرسة . وأوضحت النتائج أنها قد بدأت تستجيب لتعلم اللغة والكتابة ، وبدأت تشارك الآخرين في المحادثات ، كما أنها قد تقدمت من جهة أخرى في الصف الأول بشكل جيد على أثر إعدادها للالتحاق بالمدرسة .

ومن جانب آخر فقد أجرى موريسون وآخرون (1989) Morrison et.al. هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين أداء الأطفال على اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين للخطر والمستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة ، والمشكلات السلوكية التى تصدر عنهم وذلك لدى عينة من أطفال الروضة ضمت 464 طفلاً . وأوضحت النتائج أن اختلال الأداء الوظيفى الإدراكى يرتبط بالمشكلات السلوكية وانخفاض مستوى الأداء قبل الأكاديمى لأطفال الروضة . كما أن هذه المؤشرات يمكن أن تسهم فى تحديد أولئك الأطفال المعرضين للخطر والذين لا يعتبروا قد استعدوا للمدرسة بعد ، ولم يصبحوا على أهبة للالتحاق بها . كذلك فقد أجرى موريسون وآخرون (1988) Morrison et.al. دراسة أخرى على عينة من أطفال الروضة ضمت966 طفلاً لاختبار صحة النتائج التى يمكن الحصول عليها عن طريق اختبارات الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر القراءة . وأوضحت النتائج أن هذه الاختبارات قد تنبأت بمعدل 57% من مشكلات القراءة التى تعرض لها أطفال الروضة ممن يعانون من مشكلات القراءة من أفراد هذه العينة. كما أنها كذلك يمكن أن تنبيء من جانب آخر لأولئك الأطفال من بين أطفال الروضة الذين ينخفض معدل استعدادهم أو أهبتهم للالتحاق بالمدرسة .

**تعقيب على الدراسات السابقة**

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح ما يلى :

- أن القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يؤثر سلباً على استعدادهم للالتحاق بالمدرسة ، ويعرضهم للمشكلات الأكاديمية لاحقاً ويسهم فى تعرضهم لصعوبات التعلم الأكاديمية بعد التحاقهم بالمدرسة .
- أن المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة ومستوى تعليم الوالدين يؤثر على مدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة ، ويسهم فى تعرضهم للمشكلات الأكاديمية فيما بعد .
- أن المشكلات السلوكية من جانب أطفال الروضة تعوق استعدادهم للالتحاق بالمدرسة .

- تضارب النتائج بالنسبة للفروق بين الجنسين فى المهارات قبل الأكاديمية والأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة .

- ندرة الدراسات التى أجريت فى هذا الصدد .

**الفروض**

قام الباحث بصياغة الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة لما تمت إثارته من تساؤلات فى مشكلة الدراسة .

1- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للمدرسة .

2- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الاستعداد للمدرسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ومن لايعانون من هذا القصور لصالح من لا يعانون منه .

4 - ينبىء القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانبهم .

5- لاتوجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها فى التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات.

**خطة الدراسة وإجراءاتها**

**أولاً : العينة :**

تتألف عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث ) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل

الأكاديمية ، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، وممن لايأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس الشروط باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .

**ثانياً : الأدوات :**

تم استخدام الأدوات التالية:

**1- ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها ، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف.ولذلك فقد استخدم الباحث مايلي :

1- لوحة الحروف .

2- الأشكال .

3- المكعبات .

وفي حين استخدم الباحث لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة ، واستخدام الأشكال من جانب آخر للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

**أ - لوحة الحروف :**

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل

حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة فى مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

**ب - الأشكال :**

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة .

**جـ - المكعبات :**

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان المختلفة والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا على أن نقوم باستخدام تلك المكعبات فى سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1-10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة ، ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان وقد تمثلت

الألوان المستخدمة في « الأبيض- والأسود- والأحمر- والأخضر- والأصفر - والأزرق- والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان عندما كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولايحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها ؛ وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أي أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .

2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .

3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .

4- أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .

5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن نسأله على سبيل المثال عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في

أسئلتنا التي نوجهها إليه من جهة أخرى أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل في واقع الأمر ممن يعانون من قصور في أي من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها، كما أنه يعد من جانب آخر ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيها بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل .

**2 - مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة**

**إعداد / الباحث**

قام الباحث باستعراض التراث السيكلوجي حول ما كتب عن أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة ، والمحكات التي يتم استخدامها في سبيل قياس مدى استعداده للالتحاق بها . وبعد تحديد ثمانية أبعاد أو مكونات للاستعداد للمدرسة ، ووضع العديد من العبارات تحت كل منها تم عرضها على عشرة محكمين ، وتم الإبقاء فقط على تلك العبارات التي حازت على 90% على الأقل من إجماعهم ، فتم حذف خمس عبارات ، ثم حذفت ثلاث عبارات أخرى على أثر نتائج الاتساق الداخلي حيث لم تكن قيم(ر) الخاصة بها دالة إحصائياً . وعند إجراء التحليل العاملي تم حذف عبارتين أخريين ، وضم بعض المكونات مع بعضها البعض مثل النمو المعرفي والمعلومات العامة ، والصحة الجسميةوالأمان وبذلك بلغ عدد عبارات المقياس ستين عبارة تتشبع على ستة عوامل أظهرها التحليل العاملي ، ويوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات هي (نعم- أحياناً - لا ) تحصل على الدرجات (2-1 - صفر ) على التوالي ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ( صفر - 120 ) تدل الدرجة

المرتفعة على معدل مرتفع من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة ، والعكس صحيح . وعندما تقل درجات الطفل عن 50% يكون استعداده منخفضاً أو ضعيفاً ، ويكون استعداده متوسطاً عندما تتراوح درجاته بين 50 - 60% ، بينما يكون فوق المتوسط إذا ما تراوحت الدرجات التي يحصل عليها بين 61 -70 % ، ويكون مرتفعاً عندما تتراوح الدرجات بين 71- 80% ، وعندما تزيد الدرجات عن ذلك يكون الاستعداد مرتفعاً جداً . أما عن تطبيق هذا المقياس فإن معلمة الفصل هي التي تستجيب له حيث تكون هي الأكثر معرفة بأطفال فصلها ، والأكثر احتكاكاً بهم ، وتعاملاً معهم .

ولحساب ثبات المقياس اتبع الباحث أكثر من أسلوب واحد حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.752 على عينة (ن=68 ) باستخدام معادلة KR-20 ، كما بلغ 0.803 بطريقة ألفا لكرونباخ ، وبلغ 0.761 بطريقة التجزئة النصفية ، وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 . ومن جهة أخرى فإن نتائج الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس توضح أنها كانت دالة عند مستوى 0.01 في حين كان بعضها دالاً عند 0.05 حيث قيمة (ر) الجدولية عند 0.05 = 0.233 وعند 0.302=0.01 ، وبذلك يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات ثبات مناسبة . ويوضح الجدول التالي نتائج الاتساق الداخلي .

**جدول (1) قيم (ر) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية ( كل القيم كسر من مائة )**

| الأبعاد والعبارات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمو الاجتماعي - الانفعالي | 62 | 25 | 31 | 73 | 44 | 56 | 33 | 55 | 69 | 42 | 51 |
| الاتجاه نحو التعلم | 71 | 30 | 43 | 52 | 41 | 67 | 33 | 41 | 61 | 57 | 48 |
| التواصل واللغة | 44 | 62 | 37 | 49 | 63 | 35 | 57 | 39 | 48 | 60 | 55 |
| النمو المعرفي والمعلومات العامة | 27 | 29 | 72 | 35 | 42 | 41 | 66 | 51 | 39 | 71 | 64 |
| الصحة الجسمية والأمان | 35 | 50 | 64 | 41 | 55 | 62 | 43 | 65 | 41 | 63 | 42 |
| المهارات الحركية | 51 | 48 | 37 | 63 | 41 | 39 | 62 | 28 | 55 | 44 | 50 |

أما بالنسبة للصدق فقد تم أيضاً اللجوء إلى أكثر من أسلوب واحد إذ تم أولاً حساب صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على عشرة محكمين ، وتم استبعاد العبارات التي لم تحصل على 90% على الأقل من إجماعهم ، ومن ثم استبعد الباحث خمس عبارات على أثر ذلك . ولحساب الصدق التمييزي أو قدرة المقياس على التمييز تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية . وبعد ترتيب درجات المفحوصين تنازلياً تم تقسيم تلك الدرجات إلى مستويين يمثل الأول منها نسبة الـ 50% الأعلى (ن=34 ، م= 89.71 ، ع=10.42 ) ، ويمثل الثاني نسبة الـ 50% الأدنى (ن=34 ، م=65.18 ، ع=9.73 ) بلغت قيمة ت(9.89) ، وهي نسبة دالة عند 0.01 . كذلك فقد أوضحت نتائج الصدق العاملي وجود ستة عوامل تشبع عليها عبارات المقياس وذلك على النحو الموضح بالجدول التالي .

**جدول (2) قيم تشبعات عبارات مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة على العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد**

| العبـــــارة | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 4 | العامل 5 | العامل 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.57 | 0.64 | 0.52 | 0.32 | 0.44 | 0.52 |
| 2 | 0.32 | 0.45 | 0.67 | 0.35 | 0.57 | 0.41 |
| 3 | 0.41 | 0.53 | 0.74 | 0.66 | 0.51 | 0.48 |
| 4 | 0.43 | 0.32 | 0.61 | 0.53 | 0.62 | 0.55 |
| 5 | 0.76 | 0.60 | 0.58 | 0.44 | 0.56 | 0.41 |
| 6 | 0.39 | 0.42 | 0.50 | 0.37 | 0.51 | 0.40 |
| 7 | 0.55 | 0.66 | 0.41 | 0.48 | 0.68 | 0.45 |
| 8 | 0.61 | 0.49 | 0.45 | 0.46 | 0.36 | 0.33 |
| 9 | 0.65 | 0.58 | 0.43 | 0.51 | 0.65 | 0.68 |
| 10 | 0.48 | 0.33 | 0.35 | 0.67 | 0.38 | 0.57 |

وبذلك يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات صدق مناسبة يمكن الاعتداد بها .

### 3- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

**إعداد/ محمد بيومي خليل(2000)**

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسري السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعي ، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبي ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويجية ، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصي ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري ، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة . ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين 12.6- 23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من

التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92-0.97 وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

### ثالثاً : خطوات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 – إعداد مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وحساب صدقه وثباته .

2 – تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .

3 – قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال السنة الثانية بالروضة .

4 – اختيار أفراد العينة من بين الأطفال الذين يعانون من قصور في تلك المهارات.

5 – توزيع مقياس الأهبة للمدرسة على المعلمات ، وإعطاء درجة للاستجابات ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

6 – استخلاص النتائج وتفسيرها .

7 – صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ الباحث إليها في سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية :

- اختبار مان – وتيني .Mann- Whitney (U)
- اختبار ويلكوكسون .Wilcoxon(W)
- قيمة Z .
- معامل الانحدار الخطي والمتدرج. Linear & Stepwise regression
- معامل الارتباط .Correlation coefficient
- وفضلاً عن ذلك فقد تم استخدام اختبار (ت) ، والتحليل العاملي عند التأكد من ثبات مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وصدقه .

## نتائج الدراسة

### أولا : نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للمدرسة » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة فى المهارات قبل الأكاديمية والأهبة أو الاستعداد للدراسة ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى .

جدول (3) قيمة (ر) للعلاقة بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وأهبتهم أو استعدادهم للمدرسة

| المتغير | ن | ر | الدلالة |
|---|---|---|---|
| المهارات قبل الأكاديمية الأهبة أو الاستعداد للمدرسة | 20 | 0.445 | 0.05 |

ويتضح من الجدول أن هناك علاقة إيجابية دالة بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة والأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تقل درجة استعدادهم للمدرسة مع حدوث قصور أو انخفاض فى مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية وهى النتيجة التى تحقق صحة الفرض الأول .

### ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الاستعداد للمدرسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية » . ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام ثلاثة أساليب لابار امترية تتمثل فى مان- وتينى(U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z. ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

**جدول (4) قيم U.W.Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك في درجة الاستعداد للمدرسة**

**(ن1-ن2-10)**

| الأبعاد | النوع | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمو الاجتماعي - الانفعالي | بنون<br>بنات | 10.30<br>10.70 | 103.00<br>107.00 | 48.00 | 103.0 | 0.155- | 0.877 |
| الاتجاه نحو التعلم | بنون<br>بنات | 10.40<br>10.60 | 104.00<br>106.00 | 49.00 | 104.0 | 0.080- | 0.936 |
| اللغة والتواصل | بنون<br>بنات | 11.60<br>9.40 | 116.00<br>94.00 | 39.00 | 94.00 | 0.851- | 0.395 |
| النمو المعرفي والمعلومات العامة | بنون<br>بنات | 12.25<br>8.75 | 122.50<br>87.50 | 32.50 | 87.50 | 1.378- | 0.168 |
| الصحة الجسمية والأمان | بنون<br>بنات | 10.55<br>10.45 | 105.50<br>104.50 | 49.50 | 104.5 | 0.041- | 0.968 |
| المهارات الحركية | بنون<br>بنات | 8.50<br>12.50 | 85.00<br>125.00 | 30.00 | 85.00 | 1.556- | 0.120 |
| الدرجة الكلية | بنون<br>بنات | 10.75<br>10.25 | 107.50<br>102.50 | 47.50 | 102.5 | 0.190- | 0.849 |

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك في درجة الاستعداد للمدرسة غير دالة إحصائياً مما يحقق صحة الفرض الثاني .

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ومن لايعانون من هذا القصور لصالح من لا يعانون منه » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراءات المتبعة في اختبار صحة الفرض السابق حيث تم

حساب قيم U,W,Z للفرق بين متوسطات رتب الدرجات ، ويوضح الجدول التالى تلك النتائج التى تم التوصل إليها .

**جدول(5) قيم U,W,Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات من يعانون ومن لايعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك فى درجة الاستعداد للمدرسة**

**(ن1-ن2-20)**

| المجموعة | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذرو قصور المهارات | 37.2 | 10.50 | 210.00 | صفر | 210.00 | 5.414- | 0.01 |
| العاديون | 84.1 | 30.50 | 610.00 | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات من يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية والعاديين أى الذين لا يعانون من هذا القصور وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى مجموعة العاديين.

**جدول (6) قيم U,W,Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات من يعانون ومن لايعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من الجنسين وذلك فى درجة الاستعداد للمدرسة (ن1-ن2-10 لكل جنس)**

| الجنس | المجموعة | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البنون | ذرو قصور المهارات | 35.2 | 5.50 | 55.0 | صفر | 55 | 3.787- | 0.01 |
| | العاديون | 87.6 | 15.5 | 155.0 | | | | |
| البنات | ذوات قصور المهارات | 39.2 | 5.50 | 55.0 | صفر | 55 | 3.784- | 0.01 |
| | العاديات | 88.7 | 15.5 | 155.0 | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات من يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية والعاديين أى الذين لايعانون من هذا القصور من الجنسين وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى مجموعة العاديين فى الحالتين أى بالنسبة لكل من البنين والبنات على حدة ، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث .

## رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : « ينبيء القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانبهم ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الخطى ، ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

**جدول( 7 ) نتائج تحليل التباين (اختبار ف) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) الدال على العلاقة بين درجة الاستعداد للمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية مجتمعة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | ر | $ر^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | 34.526 | 1 | 34.526 | *4.431 | 0.445 | 0.198 |
| الخطأ | 140.256 | 18 | 7.792 | | | |
| الكلى | 174.782 | 19 | | | | |

*دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول أن المهارات قبل الأكاديمية لها نسبة مساهمة مقدارها 19.8% فى درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة ، أى أنها تنبيء بدرجة الاستعداد للمدرسة بمقدار هذه النسبة. وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الرابع .

## خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : «لاتوجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها فى التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات» . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج ، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

**جدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة**

| رقم الخطوة | المتغير الداخــــل | ر الجزئي | ر 2 الجزئي | ر 2 النموذج | الخطأ المعياري | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التعرف على الحروف | 0.146 | 0.021 | 0.308 | 1.255 | 8.284 | 0.01 |
| 2 | التعرف على الأعداد | 0.145 | 0.021 | 0.237 | 1.232 | 5.597 | 0.01 |
| 3 | التعرف على الأشكال | 0.257 | 0.066 | 0.199 | 1.193 | 4.468 | 0.01 |

ويتضح من الجدول أن مهارة التعرف على الحروف تنبىء بدرجة الأهبة للمدرسة من جانب أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك بنسبة مساهمة تساوى 2.1% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف = 8.284) ، وأن مهارة التعرف على الأعداد تنبىء من جانب آخر بدرجة الأهبة للمدرسة بنسبة مساهمة تساوى 2.1% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف = 5.597) ، وأن مهارة التعرف على الأشكال تنبىء هى الأخرى بدرجة الأهبة بنسبة مساهمة تساوى 6.6% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف = 4.468). بينما لم تنبىء مهارة الإدراك الفونولوجى ومهارة التعرف على الألوان من جانب آخر بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانب هؤلاء الأطفال بنسبة دالة إحصائياً . ولاتحقق هذه النتائج صحة الفرض الخامس وذلك إلى حد كبير .

## مناقشة النتائج وتفسيرها

يمثل قصور المهارات قبل الأكاديمية رافداً أساسياً لصعوبات التعلم اللاحقة ، وسبباً أساسياً لها وهى تلك الصعوبات التى يمكن أن تحدث نتيجة لعدم استعداد الطفل لتلقى التعليم الأكاديمى حيث لم يتطور لديه هذا الاستعداد ، ولم يتأهب للالتحاق بالمدرسة . وقد كشفت النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الراهنة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للالتحاق بالمدرسة بمعنى أن إحداهما تقل بانخفاض الأخرى، وترتفع فى مستواها بزيادة مستوى الأخرى . ونظراً لوجود قصور فى مستوى المهارات قبل الأكاديمية للأطفال فقد أثر ذلك على مستوى التحاقهم بالمدرسة، ونتج عن ذلك

انخفاض مستوى هذا الاستعداد من جانبهم للالتحاق بالمدرسة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من مورفي وبيرنز (2002) Murphy&Burns ومانتزيكوبولس (1999 ، 2001) Mantzicopooulos ومانتزيكوبولس ونوتسون (2000) -Mant zicopoulos&Knutson فضلاً عن دراسات مانتزيكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison وموريسون وآخرين (1989) ,Morrison et.al ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات تمثل الأساس للتعلم الأكاديمي اللاحق ، ويعد تطورها لدى الطفل عاملاً هاماً لمساعدته على ذلك. فمعرفته بالحروف تساعده على القراءة والتحدث ، وإجادة اللغة الشفوية أو المنطوقة وهو الأمر الذي يمكن أن يتأثر كذلك بالإدراك الفونولوجي ، أما معرفة الطفل بالأرقام والأشكال فضلاً عن الألوان فتساعده على التقدم في الحساب ، كما يمكن أن تسهم في تقدمه اللغوي من جانب آخر . ولذلك فإن مستوى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة يقل بانخفاض مستوى المهارات قبل الأكاديمية للطفل أو قصورها ، والعكس صحيح حيث يرتفع مستواها بزيادة مستوى تلك المهارات . وبالتالي فقد كان من المنطقي أن توجد فروق دالة في درجة ومستوى الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لايعانون من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كما يتضح من نتائج الفرض الثالث .

وإذا كان هذا القصور في تلك المهارات يختلف في معدل وترتيب انتشاره بين الذكور والإناث كما يشير عادل عبد الله وسليمان سليمان (2005) فإن ذلك لايلغي وجود هذا القصور لدى الجنسين حيث يعاني كلاهما من القصور في تلك المهارات، كما يعانون من ذلك الدور الذي تلعبه في انخفاض درجة استعدادهما للمدرسة وهو ما يعد بمثابة البداية كما يشير محمود عوض الله وآخرون (2003) لحدوث تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، واللغة ، والقراءة ، والكتابة ، والحساب ، أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ في الأساس عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ ، أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية ، ولكنه لايكون مطلقاً نتيجة للتخلف العقلي ، أو عدم وجود بعض الحواس ، أو العوامل التعليمية أو الثقافية أي أن ذلك يمثل البداية لصعوبات التعلم كما أشار إليها كيرك Kirk.

وأوضحت نتائج الفرض الرابع أنه يمكن من خلال المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة التنبؤ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وذلك إلى حد كبير. وبالرجوع إلى الجدول (7) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) تساوى 0.198 وهى نسبة دالة إحصائياً عند 0.05 وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدراها 0.445 بين درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وبين المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة كمتغيرات مستقلة ، وتساهم تلك المتغيرات أو المهارات بنسبة 19.8% تقريباً من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدرها 80.2% لاتعزى إلى المتغيرات المستقلة أو المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة الحالية وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين ، وبالتالى تسهم فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة بين أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول8) والخاصة بنتائج الفرض الخامس أن متغيرات أو مهارات التعرف على الحروف ، والأعداد ، والأشكال تشكل معاً أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو المهارات المستخدمة فى هذه الدراسة يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة . وبلغ معامل التحديد النهائى للنموذج (ر2 النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.066 تقريباً وهو دال إحصائياً عند 0.01 . ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئى المتعدد (ر2 الجزئى ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار تراوحت بين 0.146 -0.257 وهى قيم دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبى لكل من هذه المتغيرات فى تفسير تباين الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ،وهو ذلك الإسهام الذى يتراوح بين 2.1% -6.6% تقريباً .

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج الفروض السابقة، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها. أما كون مهارة الإدراك الفونولوجي ومهارة التعرف على الألوان لاتنبىء بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة بنسبة دالة إحصائياً فإن ذلك قد يرجع إلى أن عينة هذه الدراسة تعاني بالفعل من قصور في تلك المهارات، وأن القصور في الإدراك الفونولوجي ينعكس على غيره من المهارات خاصة مهارة التعرف على الحروف ، كما أن الألوان قد ترتبط بالأشكال دون أن يقلل ذلك من أهمية هاتين المهارتين بالنسبة للمهارات الأخرى وخاصة الإدراك الفونولوجي بالنسبة للغة الشفوية أو المنطوقة عامة وهو الأمر الذي يلفت الباحث الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تتناوله وتعمل على تفسيره .

## التوصيات

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج :

1- ضرورة مساعدة الأطفال على الاكتساب المبكر للغة ، والمعرفة المبكرة بالأعداد والأشكال ، والألوان حتى تساعدهم على الاستعداد للالتحاق بالمدرسة .

2- محاولة التدخل لعلاج أي قصور في مهارات الطفل قبل الأكاديمية دون أي تأخير في ذلك حتى لا تتأخر في إعداده للالتحاق بالمدرسة .

3- العمل على مساعدة الطفل على تحقيق درجة معقولة من الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية بما يساعد على تحقيق الأهبة للالتحاق بالمدرسة .

4- العمل على تنمية قدرات الطفل البدنية ، وتطوير قدراته ومهاراته الحركية بما يساعده على الحفاظ على أمنه وصحته ،ويساعده على التواصل مع الآخرين والتفاعل الناجح معهم سواء داخل المدرسة أو خارجها .

5- تنمية مهارات الأطفال على التفكير ، ومساعدتهم على التواصل ، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في المواقف المختلفة وذلك عن طريق الاستعانة بالأنشطة الصفية المختلفة مع الأطفال في نفس عمرهم الزمني.

6- اللجوء إلى برامج التدخل المناسبة واختيار المصادر المتباينة التي يكون من شأنها المساعدة في إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة .

* * *

## ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعى أو الإدراك الفونولوجى ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هى الأساس الذى يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالى فإنها تعد هى المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذى يلعبه قصور تلك المهارات فى درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتى تعد مسئولة عنها . كذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل فى النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها فى استعداد الطفل للمدرسة .

وتتألف عينه هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى المتوسط، وممن لايأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم. كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام الأدوات التالية :

1- مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف .

2- مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذى أعده الباحث .

3- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (2000) .

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي :

1 - وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة.

2 - عدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .

3 - وجود فروق في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لايعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لايعانون منها .

4 - تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها 19.8% تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .

5 - تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1%،2.1%،6.6% على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة .

6 - لم تتبيء مهارة الإدراك الفونولوجي ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

* * *

## مراجع الفصل الخامس

1- أحمد الرفاعى غنيم، ونصر محمود صبري (2000) ، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

2 - أحمد محمد صالح (1994) ؛ قابلية التعاطف وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية لدى طفل رياض الأطفال. المؤتمر العاشر لعلم النفس في مصر ، كلية التربية جامعة حلوان ، 14- 15/ 3.

3 - عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005 ) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المؤتمر الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية 31/ 1-2/2.

4 - عبد الجبار توفيق (1985 ) ؛ علم النفس الإحصائى فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، الطرق اللامعملية ، ط-2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

5 - فؤاد البهى السيد (1979 ) ؛ علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط3 . القاهرة، دار الفكر العربي .

6 - محمد بيومى خليل (2000) استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية . فى : محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ؟ .

7 - محمود عوض الله سالم ، ومجدى محمد الشحات ، وأحمد حسن عاشور (2003) ؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج. عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

8. Baumeister, A.A.:Kupstas, F; &Klindworth. L.M.(1990) ; New morbidity : Implications for pervention of chidren's disabilities.Exceptionality, vl,pp.1-16

9. Hallahan ,Daniel p. (1992) Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. Journal of learning Disabilities v25, pp. 523-528.

10. Hallahan , Daniel P . & Kauffman , James M ( 2003 ) ; Exceptional learners ; Introduction to special education. 9th ed. New York : Allyn & Bacon .

11. Hobery , Rosemary & Plante, Donna (1992) ;Learning about frogs : An integated curricular unit. Insights Into Open Education, v24,N5,pp.62-79 .

12. Mantzicopulos. P, (2001) ; Ask NHSA dialog : School Readiness (special edition) . National Head start Association Dialog, v4,n2, pp. 319-326

13. Mantzicopoulos. P. (1999) : Risk assessment of Head Start children with the Brigance K&I screen; Differential performance by sex, age, and predictive accuracy for early school achievement and special education placement, Early childhood Research Quarterly,v14,n3,pp.383-408.

14. Mantzicopoulos, P.&Knutson, D.(2000); Head Start children : school mobility and achievement in the early grades. The journal of Educational Research, v93, n5, pp.305- 311.

15. Mantzicopoulos, P. &Morrison, D. (1994); Early prediction of reading achievement; Exploring the relationship of cognitive and noncognitive measures to inaccurate classifiecations of at-risk status. Remedial and Special Education, v15,n4,pp.244-251.

16. Mills, Heidi &O'Keefe, Timothy (1990); Accessing potential Lessons from an at-risk six-year-old. Insights Into Open Education, v23,n2,pp.51-59.

17. Morrison, D.;Mantzicopoulos, P; & Carte, E.(1989); Preacademic screening for learning and behavior porblems. Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry, v28,nl,pp.101-106.

18. Morrison, D.; Mantzicopoulos, P.; &Stone, E ( 1988 ) ; Screening for reading problems, the utility of SEARCH. Annals of Dyslexia, v38,pp.181-192.

19. Murphy, David A.&Burns, Catherine E.(2002); Development of a comprehensive community assessment of school readiness. Early Childhood Research and practice, v4,n2,pp.31- 45.

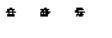
20. Torgesen,J.K.(2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. Paper pre-

sented at the LD Summit, washington, DC.,U.S. Department of Education.

21. Westsrn Australian Ministry of Education (1993); Empirical validation of the first steps spelling and writing continua. Victoria, Australian Council for Educational Research.

22. Wiggins, R.D. & Wale, C.J. ( 1996 ) Intergenerational analysis of literacy and numeracy outcomes for children of NCDC cohort members. Lanchester, Economic and Social Research Council.

23. Zill, Nicholas et.al.(1995) ; Approaching Kindergarten; A look at preschoolers in the United States , National Household Education Center .



**مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة**

***School Readiness Scale***

**أ.د/ عادل عبدالله محمد**

**أستاذ الصحة النفسية**

**كلية التربية جامعة الزقازيق**

**الأخت الفاضلة / ..........................................**

**تحية طيبة ... وبعد ،،،**

نرجو من سيادتكم نتيجة لاحتكاككم المستمر بالطفل ، وتعاملكم الدائم معه ، وما عهدناه منكم من تفان فى أداء أعمالكم ونحن نحاول التعرف على مدى أهبة الطفل أو استعداده للالتحاق بالمدرسة ، وتلقى تعلمه بها أن تقومى باستكمال هذا الاستبيان والإجابة عن بنوده المتضمنة حتى يمكننا أن نقدم له الخدمات المطلوبة فى هذا السن حتى لايتعرض لأى تعثر عندما يلتحق بالمدرسة علماً بأن هذه الإجابات لاتتضمن ما نعتبره صواباً وما نعتبره خطأ نظراً لأنها جميعاً تكون صواباً حيث تمثل وصفاً دقيقاً لحالة الطفل مما يساعدنا على تصور ما عسانا أن نقوم به فى هذا الصدد ، ولذلك فإن الأساس فيها هو الدقة .

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير ،،،

روضة :..........................................

اسم الطفل : ..............................(اختيارى)

تاريخ الميلاد : ............/ ......../ ..............

الجنس : ..........................................

| الدرجة | |
|---|---|

| م | العبـــــــــارة | نعم | أحياناً | لا |
|---|---|---|---|---|
| | **أولاً: النمو الاجتماعي - الانفعالي** | | | |
| 1 | يمكنه أن يلعب مع غيره من الأطفال من نفس عمره ...................... | | | |
| 2 | يعرف كيف يستقبل الآخرين ويرحب بهم ...................................... | | | |
| 3 | يستخدم مهارات حل المشكلات في المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة مع أقرانه ............................................................... | | | |
| 4 | حينما يأتي إلى الروضة لا يبدي أي انزعاج لبعده عن والديه ........... | | | |
| 5 | يعبر عن انفعالاته بشكل مناسب .................................................... | | | |
| 6 | يتكيف بسهولة للتغيرات التي يواجهها في المدرسة أثناء اليوم ......... | | | |
| 7 | يتفاعل بإيجابية مع معلميه والراشدين الذين يألفهم ..................... | | | |
| 8 | يبدي ثقة في نفسه وفي قدراته ........................................................ | | | |
| 9 | يشارك في الأنشطة الجماعية داخل الفصل ....................................... | | | |
| 10 | يبدي تعاطفاً مع أقرانه واهتماماً بهم ............................................ | | | |
| | **ثانياً: الاتجاه نحو التعلم** | | | |
| 11 | يتبع القواعد والتعليمات البسيطة .................................................. | | | |
| 12 | يثابر في سبيل القيام بالأنشطة المختلفة من تلقاء نفسه ................ | | | |
| 13 | يبدو متحمساً للتعلم ...................................................................... | | | |
| 14 | يستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات داخل الفصل ........... | | | |
| 15 | ينتبه لما يدور حوله من أنشطة جماعية يوجهها المعلم .................... | | | |
| 16 | يعرف كيف ومتى يلجأ إلى الراشدين في سبيل التعلم ..................... | | | |
| 17 | يبادر بالقيام بالأنشطة المختلفة داخل الفصل .................................. | | | |
| 18 | فضولي ومحب للاستطلاع حيث يوجه الأسئلة لمعلميه وزملائه، ويحل الألغاز، ويجرب الأشياء الجديدة ........................................ | | | |
| 19 | يمكنه أن يتبع عدة تعليمات بسيطة في ذات الوقت مثل: «احضر كتابك» و«اجلس في الصف الأول» و«اغلق باب الفصل» ............ | | | |
| 20 | يواصل الانتباه لمهمة معينة على مدى فترة زمنية حتى بعد أن يواجه مشكلات معينة فيها .......................................................... | | | |

| م | العبـــــــــارة | نعم | أحياناً | لا |
|---|---|---|---|---|
| | **ثالثاً: اللغة والتواصل** | | | |
| 21 | يمكنه أن يتحدث بوضوح ......................................... | | | |
| 22 | يتلاعب بالكلمات ......................................... | | | |
| 23 | يدرك الحروف الهجائية جيداً ويميز بينها ......................... | | | |
| 24 | يمكنه أن ينقل للآخرين ما يريده من معاني ......................... | | | |
| 25 | يفهم الأسئلة والتوجيهات البسيطة ......................... | | | |
| 26 | يقبل على الآخرين ويدخل في محادثات معهم ......................... | | | |
| 27 | ينصت جيداً عندما يتحدث إليه شخص آخر ......................... | | | |
| 28 | يفهم القصص التي يحكيها الآخرون له ......................... | | | |
| 29 | يمكنه أن يمثل القصص من خلال الصور واللعب ......................... | | | |
| 30 | يستخدم الإيماءات، والرموز، والحروف، والكلمات لينقل للآخرين المعنى الذي يريده......................... | | | |
| | **رابعاً: النمو المعرفي والمعلومات العامة** | | | |
| 31 | يدرك الهدف من القصص التي يسمعها......................... | | | |
| 32 | يدرك تتابع الأحداث ويفسره ويعيده على أقرانه ......................... | | | |
| 33 | يعرف أسماء الأشياء جيداً ......................... | | | |
| 34 | يشارك في اللعب الخيالي وينغمس فيه ......................... | | | |
| 35 | يكرر سلسلة أرقام (3 أرقام) فأكثر بعد سماعها ......................... | | | |
| 36 | يكرر جملة تتألف من 8-10 كلمات بمجرد سماعها......................... | | | |
| 37 | يدرك مفهوم العدد جيداً......................... | | | |
| 38 | يدرك العلاقات المكانية والأشكال ويميز بينها ......................... | | | |
| 39 | يصنف الأشياء إلى مجموعات بحسب الحجم، والشكل، والطول، والوزن......................... | | | |
| 40 | يميز بين الألوان......................... | | | |

| لا | أحياناً | نعم | العبـــــــارة | م |
|---|---|---|---|---|
| | | | **خامساً: الصحة الجسمية والأمان** | |
| | | | يجيد مهارات العناية بالذات............................................ | 41 |
| | | | يعاني من الإرهاق أو الجوع أو المرض مما يؤثر كثيراً في قدرته على التعلم.................................................................... | 42 |
| | | | تتعدد انفعالاته السلبية مما يؤثر على دافعيته للتعلم ....................... | 43 |
| | | | يتمتع بصحة جيدة تساعده على التعلم ........................................ | 44 |
| | | | يتسم بقدرة جيدة على الإبصار ............................................ | 45 |
| | | | قدرته على السمع مناسبة ................................................ | 46 |
| | | | يمارس العادات الصحية السليمة ........................................ | 47 |
| | | | يمكنه الحفاظ على أمنه وسلامته داخل وخارج المنزل .................... | 48 |
| | | | يشارك في الأنشطة البدنية داخل وخارج المنزل ......................... | 49 |
| | | | يستخدم التواليت بمفرده .................................................. | 50 |
| | | | **سادساً: المهارات الحركية** | |
| | | | يتميز بالتوازن والتحكم عند أداء المهام الحركية الكبيرة ............ | 51 |
| | | | تتسم حركاته بالتآزر لأداء الحركات الكبيرة ............................ | 52 |
| | | | التآزر بين العين واليد لأداء المهام الحركية الدقيقة ..................... | 53 |
| | | | يستخدم أدوات الكتابة بثقة وتحكم .......................................... | 54 |
| | | | يمكنه التحكم في أدوات الرسم عند استخدامها فيرسم صورة معينة ويقوم بتلوينها ............................................................ | 55 |
| | | | يستخدم المقص والصلصال والمكعبات والألغاز .......................... | 56 |
| | | | يرتدي ملابسه ويخلعها بشكل مقبول (أزرار – سوستة – ...) ........ | 57 |
| | | | يمكنه تركيب أجزاء لغز معين مع بعضها البعض ........................ | 58 |
| | | | يتعرف على الأجزاء الناقصة من صورة لرجل مثلاً ........................ | 59 |
| | | | يمشي على خط مستقيم ، ويمشي للخلف بضع خطوات ، ويقف على رجل واحدة لمدة خمس إلى عشر ثوان ............................ | 60 |

الفصل السادس

# قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة

بالاشتراك مع
د/ صافيناز أحمد كمال

مقدمة

تمثل صعوبات التعلم إحدى الإعاقات التي تواجه الأطفال خلال مضمار نموهم وتجعلهم فى حاجة على أثر ذلك إلى التربية الخاصة وما يرتبط بها من خدمات متنوعة حتى يصبح بإمكانهم أن يتغلبوا جزئياً على مثل هذه الصعوبات ، وأن يواصلوا تعليمهم فى إطار مدارس التعليم العام . وإذا كانت صعوبات التعلم تتنوع وتتباين فإن الاكتشاف المبكر لها من شأنه أن يساعدنا فى تقديم التدخلات المختلفة التى تسهم فى التغلب عليها وذلك بداية من برامج التدخل المبكر ذاتها . ومن هذا المنطلق فإن أهم ما يساعدنا فى الاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات يتمثل فى اكتشاف القصور فى مستوى المهارات لأطفال الروضة وخاصة مهاراتهم قبل الأكاديمية وهى تلك المهارات التى تكشف عن مدى استعداد الطفل للدراسة الأكاديمية والتقدم فيها ، والتى يمكن أن نقوم من خلالها بالتنبؤ بما يمكن أن تصير إليه الأمور بناء على مستوى الطفل فيها ، حيث من المحتمل أن يؤدى انخفاض مستوى مثل هذه المهارات لدى الطفل فى الواقع إلى تعسره فى الدراسة وفشله أكاديمياً خلال دراسته التالية . وعلى ذلك يمكننا أن نكتشف عن طريق هذه المهارات أولئك الأطفال الذين يعدون هم الأكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية وذلك منذ وقت مبكر فى حياتهم وهو ما يمكن أن يساعدنا فى تقديم التدخلات المناسبة لهم حتى يمكننا أن نحد من تلك الآثار السلبية لمثل هذه الصعوبات ، وأن نتخذ الإجراءات الوقائية التى تسهم فى منع تفاقم تلك الصعوبات أو زيادتها مستقبلاً حتى لا يصل الأمر بمثل هؤلاء الأطفال إلى الفشل فى الدراسة .

**الإطار النظرى**

تكاد تتركز صعوبات التعلم وفقاً لما يقره المعهد القومى للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية (NIMH (2000 فى ثلاثة مكونات أساسية مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد يتبع كل منها أحد هذه المكونات الثلاثة الأساسية . ويضم المكون الأول كلا من اللغة الشفوية ومظاهرها ( الأصوات ، والكلمات ، والمعانى ، والتراكيب النحوية ، والاستخدام الاجتماعى للغة ) ، والقراءة ومظاهرها (مهارة تحليل حروف الكلمة ، ومهارة التعرف على الكلمة ، وطلاقة وتلقائية القراءة ، والفهم القرائى ) reading comprehension ويتمثل المكون الثانى فى الكتابة وما يرتبط بها من قدرات ومظاهرها (التهجى ، والتعبير) . composition أما المكون الثالث فيتمثل فى الحساب ومظاهره (العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضى ) ، بينما يضم المكون الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر أو أكثر من مكون واحد من تلك المكونات ، ويشير ليون (1996) Lyon إلى أن صعوبات التعلم ليست اضطراباً بسيطاً ولكنها تتضمن اضطراباً فى واحد أو أكثر من سبعة مجالات ترتبط بالقراءة واللغة ، والحساب . وتتمثل هذه المجالات السبعة فيما يلى :

1 - اللغة الاستقبالية (الاستماع) .
2 - اللغة التعبيرية (التحدث ) .
3 - مهارات القراءة .
4 - الفهم القرائى .
5 - التعبير المكتوب (الكتابة)
6 - الحساب .
7 - الاستدلال الرياضى .

وتعد صعوبة القراءة من أكثر هذه الصعوبات انتشاراً وتأثيراً على الطفل وترجع هذه الصعوبة فى الأساس إلى القصور فى الإدراك أو الوعى الفونولوجى الذى يمكن تحديده بداية من السنة الثانية بالروضة مما يجعله مؤشراً لها ، كما أن عدم معرفة

الحروف الهجائية ، أو التمييز بينها في الصوت يلعب دوراً مماثلاً . وإذا كانت القراءة تعد هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فإن معظم المختصين يعتقدون أن مثل هذه المشكلة ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة ما يعرف بالوعي أو الإدراك الفونولوجي phonological awareness والذي يعرف كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بأنه قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذي تكون من أجله تلك المشكلات التي تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية phonology في قلب العديد من مشكلات القراءة ، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أي الأصوات المكونة لها فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة . وهناك أدلة على أن من يقومون بقراءة اللغة الإنجليزية يعدون أكثر عرضة من غيرهم ممن يقرأون اللغات الأخرى لتلك المشكلات التي تتعلق بالوعي أو الإدراك الفونولوجي وهو الأمر الذي يفسر مايراه البعض من أن صعوبات القراءة تعد أكثر انتشاراً في الدول الناطقة بالإنجليزية قياساً بغير الناطقة بها .

ويؤكد سكروجز Scruggs (2002) أن صعوبات التعلم تعد بمثابة مشكلات أكاديمية معينة يواجهها الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم بين المتوسط وفوق المتوسط، وربما المرتفع أو أكثر وذلك في المجالات الثلاثة الأساسية التي أشرنا إليها وهي القراءة، والكتابة ، والحساب مع إمكانية الدمج بين أكثر من مجال واحد منها لتضيف إليها بذلك مجالاً جديداً . وتؤثر هذه الصعوبات سلباً على مستوى التحصيل الأكاديمي للطفل أو حياته اليومية حيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في اكتساب المعلومات ، والإبقاء عليها ، وتناولها. ويعد ظهورها في مرحلة الروضة أو قصور المهارات التي ترتبط بها مؤشراً على وجودها اللاحق وتأثيرها السلبي على الطفل فيما بعد .

ومن المعروف أن الأطفال الذين يعانون مـن صعوبـات القراءة يجدون صعوبة في التعـرف على الحـروف الهجائية والكلمات وتفسيرها وهـو ما يعـرف بعسر القراءة

dyslexia فلايكونوا قادرين على معرفة الأصوات أو المقاطع وتشفيرها (التركيب الصوتى) فى الكلمات المكتوبة أو اللغة بوجه عام مما يؤدى إلى انخفاض مستوى دقتهم فى القراءة والفهم القرائى . وعادة ما يجدون صعوبة فى قراءة الكلمات المختلفة، أو ينقلون الكلمات والحروف من مكانها. كما أنهم قد يحذفون مقاطع من الكلمات ، أو يضيفون مقاطع أخرى إليها. أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات الحساب dyscalculia فيواجهون مشكلات فى معرفة الأعداد، وعدها بصورة صحيحة، كما يجدون صعوبة فى استخدامها فى المواقف اليومية المختلفة . وعادة مايعانى هؤلاء الأطفال من صعوبات متزامنة فى القراءة، أو الكتابة ، أو كليهما حيث لايدركون التتابع الصحيح للأرقام ، ولايستطيعون تسميتها بشكل صحيح ، أو إدراك المفاهيم الرياضية . بينما نجد من جهة أخرى أن صعوبات الكتابة عادة ما تحدث بالتزامن مع صعوبات القراءة، أو الحساب ، أو كليهما وعادة ما يعانى هؤلاء الأطفال من صعوبة فى التعبير التحريرى أو المكتوب dysgraphia فضلاً عن حدوث مشكلات فى التهجى ، واستخدام علامات الترقيم ، والقواعد النحوية ، وترتيب الأفكار فى الكتابة وهو الأمر الذى يعرضهم لمثل هذه الصعوبات عندما يلتحقون بالمدرسة بعد ذلك .

وتشير ساندرا سميث Smith,S. (2000) إلى أن هناك مجموعة من المهارات التى تعد ضرورية لتكيف الطفل مع الروضة ، وأن غالبية تلك المهارات تدخل فى نطاق المهارات قبل الأكاديمية فضلاً عن قدرته على اتباع بعض التعليمات البسيطة المتسلسلة ، وفهم القصص البسيطة ، والقدرة على قص قصة متسلسلة ، وغيرها . وتعمل هذه المهارات فى مجملها على مساعدة الطفل عند ارتفاع مستواه فيها مع نهاية مرحلة الروضة على التقدم الأكاديمى فى المرحلة الابتدائية دون أن يواجه أى مشكلات أكاديمية يكون من شأنها أن تعوق تقدمه ، أما إذا ماحدث قصور فيها خلال هذه المرحلة فإن ذلك يستتبعه حدوث قصور فى الأداء الأكاديمى اللاحق للطفل . وبالتالى تعتبر تلك المهارات مؤشراً على التقدم الأكاديمى للطفل خلال المرحلة الابتدائية أى أنها تعد بذلك مؤشراً على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

وفي هذا الإطار تضيف ديبورا سبيس وآخرون Speece, D. et.al.(2003) أن قدرة طفل الروضة على إدراك الحروف الهجائية المختلفة والأصوات المرتبطة بها ومعرفته بها ، والطلاقة في التعرف على أسماء الحروف الهجائية أي التعرف السريع عليها ، والتعرف على الحروف والأصوات التي تتألف منها كلمة معينة والطلاقة في التعرف على أصوات هذه الحروف، والقراءة مرجعية المحك norm- referenced reading أي قيامه بإدراك التطابق بين الصورة والكلمة الدالة عليها ، والتوصيل بينهما بخط، وتحليل الحروف التي تشكل الكلمة إنما تساعد على الطلاقة في القراءة الشفوية من ناحية ، وتعد مؤشراً على التقدم الأكاديمي اللاحق من ناحية أخرى .

وهناك في واقع الأمر العديد من المؤشرات التي يمكن أن تدل على احتمال حدوث مشكلات أكاديمية لاحقة للطفل وذلك عندما يلتحق بالمرحلة الابتدائية من أهمها ما يلي :

1 - أن يكون مستوى مهارات الطفل قبل الأكاديمية منخفضاً بدرجة تدل على القصور .
2 - أن يكون اتجاهه نحو الروضة والتعلم سلبياً .
3 - أن يكون أقل رغبة في التحدث عن المهام التي يمكن أن يقوم بها أو حتى عن الأصدقاء.
4 - أن يكون هناك نقص في ثقة الطفل في نفسه وفي قدراته ومهاراته.
5 - أن تتسم عاداته فيما يتعلق بتنظيم وقته ، وتركيب أدواته ، وعلاقاته الاجتماعية بالسلبية .
6 - أن يقل اهتمامه بالروضة .
7 - أن تحدث العديد من الشكاوى منه في الروضة نظراً لما يبديه من مشكلات فيها.

**المصطلحات**

- **صعوبات التعلم :** **Learning Disabilities**

سوف يتبنى الباحثان تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم

الذى يعرض له هالاهان وكوفمان Hallahan &Kauffman(2003) والذى ينص على أن :

«صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لاتمثل فى حد ذاتها ولاتعتبر صعوبة من صعوبات التعلم».

**صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة**

هى تلك المشكلات الأكاديمية التى يتعرض لها طفل الروضة فى نهاية السنة الأولى الابتدائية عند التحاقه بها ، وتدل على مجموعة الاضطرابات التى تتعلق باكتسابه وقدرته على استخدام القراءة أو الكتابة أو القدرة الرياضية والتى تؤثر سلباً على مستوى تحصيله . وتتحدد إجرائياً بانخفاض الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى الاختبارات التحصيلية التى تعقدها المدرسة فى نهاية العام الدراسى .

**- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills**

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان. كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

**قصور المهارات قبل الأكاديمية :**

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل

الطفل عنها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن 50% من درجة المهارة ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindegarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال . والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II و ذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله . وعندما ينتقل هؤلاء الأطفال إلى الصف الأول الابتدائي يتم في نهايته تحديد صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم .

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وأدائهم الأكاديمي اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية . كما أنها تعمل من جهة أخرى على التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال .

## مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

1 - هل توجد علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالصف الأول الابتدائي كما تتضح من درجات الأطفال في اختبارات نهاية العام الدراسي ؟

2 - هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذين يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية وأقرانهم العاديين تعكس وجود

صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة بالصف الأول الابتدائي كما يتضح من درجاتهم فى اختبارات نهاية العام الدراسى؟

3 - هل يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بالصف الأول الابتدائي باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة؟

4 - هل يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية للأطفال بالصف الأول الابتدائي من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة ؟

5 - هل توجد فئة نوعية من قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة أفضل من غيرها فى التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية لنفس هؤلاء الأطفال فى الصف الأول الابتدائي ؟

**أهمية الدراسة**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

1 - أنها تحاول أن تختبر العلاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لطفل الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض لها بعد التحاقه بالمدرسة الابتدائية وهو الأمر الذى يفسح المجال أمام العمل على تفادى هذه الصعوبات .

2 - أنها تلفت الانتباه إلى ضرورة التصدى لقصور مثل هذه المهارات والعمل على علاجه قبل أن يستفحل خطره ويصبح من الصعب التصدى له .

3 - أنها بذلك تؤكد على أهمية الاكتشاف المبكر لتلك المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم وما يمكن أن يترتب على ذلك من إجراءات .

4 - أنها تقدم مبررات جديرة بالثقة حول أهمية التدخل المبكر مما يضيف إلى أهميته فى وقف تطور تلك الصعوبات وتفادى ذلك الخطر .

5 - ندرة الدراسات التى تناولت مثل هذا الموضوع .

**الدراسات السابقة**

تهدف الدراسة التى أجراها عادل عبد الله (2005) إلى التعرف على إمكانية وجود

علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التى تتمثل فى التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعى أو الإدراك الفونولوجى ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هى الأساس الذى يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالى فإنها تعد هى المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذى يلعبه قصور تلك المهارات فى درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتى تعد مسئولة عنه . كذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهرات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل فى النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها فى استعداد الطفل للمدرسة. وتألفت عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى المتوسط، وممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف فضلاً عن مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذى أعده الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية التى أعدها محمد بيومى خليل (2000) . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلى :

1 - وجود علاقة إيجابية دالة عند مستوى 0.05 بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية ودرجة الاستعداد للمدرسة .

2 - عدم وجود فروق دالة بين درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

3 - وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند0.01 بين من يعانون ومن لايعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لايعانون منها .

4 - تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها 19.8% تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .

5 - تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1% ، 2.1% ، 6.6% على التوالى من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة .

6 - لم تتنبيء مهارة الإدراك الفونولوجى ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بنسبة دالة إحصائياً .

كما قام مانيس وآخرون Manis et.al. (2004) باختبار تطور مهارات القراءة في كل من اللغة الإنجليزية والأسبانية لعينةضمت251 طفلاً بالروضة وحتى الصف الثانى من المتحدثين باللغة الأسبانية الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية . وأوضحت النتائج أن مهارتى التعرف على الكلمات ، والفهم القرائى قد تطورتا بمعدل عادى اعتماداً على معايير تتعلق بلغة واحدة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يتحدثون الأسبانية والإنجليزية ، إلا أن اللغة الشفوية الإنجليزية قد تأخرت عنهما بشكل دال . وتم الحصول على أربع فئات للمتغيرات المهارية التى تعتبر مؤشرات للغة الأسبانية في الروضة وللإنجليزية في الصف الأول هى الحصول على المعلومات ، واللغة التعبيرية (كما تقاس بمهام المفردات اللغوية ، وتكرار الجملة ) ، والإدراك الفونولوجى ، والتسمية الآلية السريعة للحروف . وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن تطور مهارات اللغة الإنجليزية وخاصة الإدراك الفونولوجى والتسمية الآلية السريعة للحروف يعتبر متغيراً وسيطاً لما يمكن أن تسهم به متغيرات اللغة الأسبانية في حدوث القراءة اللاحقة . كما توجد علاقة بين اللغة التعبيرية ومستوى الطفل اللاحق في القراءة . وتؤكد النتائج أيضاً على وجود بعض المتغيرات المعرفية التى

يمكن أن تؤدي إلى حدوث صعوبة القراءة لدى الأطفال الناطقين بلغة واحدة هي الإدراك الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة للحروف قد تكون على درجة كبيرة من الأهمية في سبيل فهم صعوبات القراءة لدى أولئك الأطفال الذين يستخدمون لغتين اثنتين في ذات الوقت تكون إحداهما هي لغتهم الأم ، وتكون الأخرى بمثابة لغة ثانية. ومن جهة أخرى تحاول دراسة سوانسون وآخرين Swanson et.al. (2004) أن تحدد تلك الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في التحصيل القرائي . ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدي عينة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تلعب دوراً رئيسياً في اكتساب اللغة الثانية ، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا . وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى في الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية في القراءة بالنسبة للغة الأسبانية ، والفهم القرائي للغة ذاتها بالصف الثاني. بينما يمكن لمستوى الأداء في اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنجليزية ، والفهم القرائي للغة الإنجليزية بالصف الثاني . كما اختلف أداء الأطفال الذين كانوا معرضين لمخاطر صعوبات القراءة عندما كانوا بالصف الأول عن أداء أقرانهم عندما وصلوا إلى الصف الثاني وذلك على مقاييس القراءة بكل من اللغة الأسبانية والإنجليزية في حين اقتصرت أوجه القصور في الذاكرة من جانبهم على الذاكرة قصيرة المدى للغة الأسبانية إلى جانب الذاكرة العاملة أيضاً .

ومن جهة أخرى فقد قامت آن بيشوب Bishop, A.(2003) بإجراء دراسة استمرت عامين على مجموعة من أطفال الروضة قوامها 103 طفلاً إلى أن وصلوا الصف الثاني مع نهاية تلك الدراسة. وقد حاولت التنبؤ بمستوى الأطفال اللاحق في القراءة عن طريق خمسة نماذج تنبؤية للقراءة المبكرة ، إلا أنها وجدت أن أفضل النماذج التنبؤية الدالة على مستوى أولئك الأطفال اللاحق في القراءة إنما يتمثل في

التعرف على الحروف الهجائية عند وضعها معاً فى كلمة ، والإدراك الفونولوجى ، والتسمية السريعة للحروف الهجائية . وقد تم فى تلك الدراسة التى أجرتها ديبورا سبيس وآخرون (2003) Speece, D.et.al استخدام ذلك المقياس الذى أعدته فورمان وآخرون (1998).Foorman et.al للتعرف على أسماء الحروف الهجائية وتلك الأصوات التى ترتبط بكل منها والذى يطبق على أطفال الروضة حيث يطلب منهم التعرف على عشرة حروف هجائية تمثل أكثر الأصوات صعوبة أمام أطفال الروضة وخاصة عند نهايتها ، وهذه الحروف هى (W,L, E, R, O, U, H, Y, N, I) ووجد هؤلاء الباحثون فى دراستهم تلك على عينة من أطفال الروضة قوامها 35 طفلاً علاقة موجبة دالة بين الدرجات التى حصل عليها أطفال الروضة على مقياس التعرف على الحروف والأصوات وبين درجاتهم فى القراءة عندما وصلوا إلى نهاية الصف الأول حيث بلغت قيمة (ر) 0.90 واعتبر التعرف على الحروف والأصوات على أثر ذلك مؤشراً لمستوى الطفل اللاحق فى القراءة . كما تم استخدام مقياس الطلاقة فى التعرف الحروف الهجائية جميعها أى التعرف السريع عليها بحيث يتم وضعها فى صفوف يضم كل منها خمسة حروف ، ويعطى للطفل دقيقة واحدة كى يتعرف على هذه الحروف الخمسة. كذلك فقد تم استخدام مقياس الطلاقة فى التعرف على أصوات الحروف سواء كانت هذه الحروف منفردة أو مجتمعة بشكل عشوائى فى كلمة معينة ، ويحصل الطفل على درجة واحدة عندما ينطق الحروف بصورة صحيحة أو يحصل على عدد من الدرجات يوازى عدد حروف وأصوات الكلمة إذا نطق حروفها فرادى أو نطقها دفعة واحدة ، وقد وجد هؤلاء الباحثون علاقة إيجابية دالة بين مستوى طلاقة الأطفال بالروضة فى التعرف على الحروف والأصوات ودرجاتهم فى القراءة عند نهاية الصف الأول حيث بلغت قيمة (ر) 0.83 مما يجعل مستوى طلاقة الطفل بالروضة مؤشراً لمستواه اللاحق فى القراءة. ومن ناحية أخرى فقد استخدم أولئك الباحثون مايعرف بالقراءة مرجعية المحكnorm- referenced reading التى تقوم على إدراك التطابق بين الصورة والكلمة الدالة عليها ، وتوصيل خط بينهما (المزاوجة) فضلاً عن التعرف على الحروف والكلمات على حدة. ووجدوا علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات أطفال الروضة فى هذه المهمة وبين درجاتهم فى

القراءة في نهاية الصف الأول حيث بلغت قيمة (ر) 0.83 مما يجعل مستوى القراءة في الروضة من جانب مثل هؤلاء الأطفال مؤشراً لمستوى قراءتهم اللاحق وخاصة في نهاية السنة الأولى بالمدرسة .

كما هدفت دراسة روث وآخرين Roth et.al.(2002) إلى التعرف على العلاقة بين اللغة الشفوية والقراءة المبكرة وذلك بتطبيق مجموعة من الأنشطة التي تقوم على اللغة الشفوية على 39 طفلاً بالروضة . وباستخدام مقاييس للقراءة بالروضة وفي الصفين الأول والثاني بالمرحلة الابتدائية ، ثم تحليل الدرجات أوضحت النتائج أن القدرات السيمانتيقية semantic وليس الإدراك الفونولوجي هي التي تنبيء بمستوى الفهم القرائي في الصف الثاني ، أما الإدراك الفونولوجي بالروضة فينبيء بمستوى الطفل في قراءة الكلمة المفردة فقط أي الكلمة الواحدة وذلك في الصفين الأول والثاني. وأوضحت نتائج الدراسة التي أجراها باسنجر وآخرون Passenger et.al (2000) على 115 طفلاً بالروضة أن هناك علاقة بين الإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية وبين قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة المبكرة والهجاء المبكر وذلك خلال العام الأول من المدرسة الابتدائية ، كما أن للإدرك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية إسهاماً قوياً في القراءة المبكرة والهجاء المبكر من جانب هؤلاء الأطفال حيث يحدث تغير كيفي في الذاكرة الفونولوجية خلال الصف الأول الابتدائي ؛ ومن ثم فإن المستوى الفونولوجي لطفل الروضة سواء بالنسبة للإدراك أو الذاكرة ينبيء بمستواه اللاحق في القراءة .

كذلك فقد أجرى أولوفسون ونيدرسو Olofsson &Niedersoe (1999) دراسة على 205 طفلاً من أطفال الروضة بالدانمرك للتعرف على العلاقة بين القدرات اللغوية المبكرة للطفل وقدرته اللاحقة على القراءة . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين القدرة المبكرة للطفل على استخدام اللغة وذلك في الثالثة من عمره وحتى استخدامه للغة التعبيرية والاستقبالية بالروضة وبين إدراكه للغة من خلال تشفير الكلمات في الصف الثاني الابتدائي إلى قراءته للجمل في الصفين الثالث والرابع ، وأجرى مانتزيكوبولس Mantzicopoulos (1999) هذه الدراسة في إطار

المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة ، وتم استخدام اختبارات فرز وتصفية في سبيل اختيار أطفال الروضة الذين لديهم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة، ودراسة الفروق بين الجنسين والفروق العمرية للأداء على هذه الاختبارات . وضمت عينة الدراسة 256 طفلاً بالروضة من الجنسين . وعند إجراء هذا الاختبار في بداية التحاق هؤلاء الأطفال بالروضة تبين وجود فروق في الأداء بدلالة الجنس والعمر الزمني حيث وجدت فروق لصالح البنين والأطفال الأكبر عمراً . وعندما تم تطبيق اختبارات تحصيلية على هؤلاء الأطفال في نهاية العام الأول من التحاقهم بالمدرسة اتضح أن اختبارات الفرز والتصفية التي تم استخدامها بالروضة كانت لها قدرة تنبؤية منخفضة على التحصيل الأكاديمي في بداية المرحلة الابتدائية ، ومن ثم كانت قدرتها التنبؤية بمن يمكن أن يعانوا من صعوبات التعلم منخفضة جداً . ومن جانب آخر فقد استهدفت دراسة فوستر (1998) Foster التعرف على العلاقة بين القدرة المبكرة لأطفال الروضة على إدراك الأعداد والقيام بعملية العد وبين مستواهم الأكاديمي اللاحق في الحساب. واستخدم لذلك مجموعة من المهام الخاصة بالأعداد خلال مرحلة الروضة إلى جانب اختبار لاحق في الحساب وذلك خلال الصف الأول الابتدائي ، وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين قدرتهم المبكرة على إدراك الأعداد وقيامهم بعملية العد وبين مستواهم الأكاديمي اللاحق في الحساب .

وقد هدفت دراسة كاترين سفيان (1995) Sophian, C. إلى التعرف على العلاقة بين عملية العد وثبات العدد لدى أطفال الروضة ، واستخدمت لذلك مجموعة من مهام بياجيه Piaget الخاصة بثبات العدد. وأوضحت النتائج وجود علاقة قوية بين المتغيرين بحيث لايدرك الثبات إلا الأطفال الأكبر سناً وهو الأمر الذي يسهم في تغلبهم على تلك المشكلات التي يمكن أن تواجههم في هذا الجانب بعد ذلك . وأجرى مانتزيكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison هذه الدراسة على 311 طفلاً من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر مشكلات القراءة

SEARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتكمنوا من التغلب على أي صعوبات يكون من المحتمل أن تواجههم في القراءة. وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الاستعداد للقراءة.

ومن ناحية أخرى فقد أجرى ستوارت وماسترسون Stuart & Masterson (1992) دراسة تتبعية على مجموعة من أطفال الروضة قوامها 135طفلاً بغرض التعرف على العلاقة بين الإدراك الفونولوجي المبكر والهجاء وقراءة النصوص التي تحدث لاحقا، وأوضحت النتائج أن الإدراك الفونولوجي المبكر من جانب الطفل بالروضة يرتبط بمستوى الطفل اللاحق في الهجاء والقراءة، ويتنبيء بهما. كذلك فقد أجرى موريسون وآخرون Morrison et.al. (1988) دراسة أخرى على عينة من أطفال الروضة ضمت 966 طفلاً لاختبار صحة النتائج التي يمكن الحصول عليها عن طريق اختبارات الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر القراءة. وأوضحت النتائج أن هذه الاختبارات قد تنبأت بمعدل 57% من مشكلات القراءة التي تعرض لها أطفال الروضة ممن يعانون من مشكلات القراءة من أفراد هذه العينة.

**تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

من العرض السابق لهذه الدراسات يتضح ما يلي:

- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يؤثر سلباً على أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية بها.
- تعد مهارة التعرف على الحروف الهجائية، والأصوات، والكلمات، والفهم القرائي، والإدراك الفونولوجي، والتسمية السريعة للحروف الهجائية من المؤشرات الدالة على المستوى اللاحق للطفل في القراءة.
- أن القدرة المبكرة للطفل على استخدام اللغة الشفوية بشقيها التعبيري والاستقبالي تنبيء بقدرته على القراءة وتشفير الكلمات.

- يتعلق مستوى الأداء اللغوى بالذاكرة قصيرة المدى .
- ترتبط القدرة المبكرة للطفل على إدراك الأعداد بتحصيله اللاحق فى الحساب .
- ندرة الدراسات التى أجريت فى هذا المجال سواء على المستوى المحلى أو على المستويين القومى والإقليمى .

## الفـروض

صاغ الباحثان الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للتساؤلات التى أثيرت فى مشكلة الدراسة :

1 - توجدعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالصف الأول الابتدائى كما تعكسها درجات الأطفال فى اختبارات نهاية العام الدراسى .

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور فى بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة وأقرانهم العاديين فى اختبارات نهاية العام الدراسى بالصف الأول الابتدائى (لصالح العاديين ) تعكس وجود صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة لغير العاديين كما يتضح من درجاتهم فى تلك الاختبارات .

3 - يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بالصف الأول الابتدائى باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة.

4 - ينبىء قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بصعوبات التعلم الأكاديمية التى تواجههم بالصف الأول الابتدائى وذلك بدرجة دالة إحصائياً.

5 - لاتوجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التى تتسم بالقصور أفضل من غيرها فى التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية لنفس هؤلاء الأطفال فى الصف الأول الابتدائى .

## خطة الدراسة وإجراءاتها

### العينـــة

تتألف عينة هذه الدراسة من 40 طفلاً من الصف الثانى بالروضة KG-II

بمحافظة الشرقية مقسمين إلى مجموعات ثلاث متجانسة فى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط (جدول1). وتضم المجموعة الأولى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعرف على الحروف والإدراك الفونولوجى (ن=10) وكانت الفروق بين متوسطات الدرجات فى هاتين المهارتين دالة لحسابهم عند 0.01 ، بينما تضم المجموعة الثانية أولئك الأطفال الذين توجد لديهم صعوبات فى التعرف على الأرقام والأشكال (ن=10) حيث كانت الفروق فى هاتين المهارتين دالة لحسابهم عند 0.01 (جدول3) أما المجموعة الثالثة فتضم أطفالاً عاديين (ن= 20) يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية كمجموعة فى العمر الزمنى ونسبة الذكاء (جدول2) ، ويختلفون عنهم فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث كانت الفروق بين المجموعتين فيها دالة لصالحهم عند 0.01 (جدول 4) . وقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثانى بالروضة ، ثم حصلنا بعد ذلك على درجاتهم فى اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائى عندما التحقوا به .

**جدول (1) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة غير العاديين**

**فى العمر الزمنى ونسبة الذكاء (ن1- ن2=10)**

| المجموعة | المتغير | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى<br>الثانية | العمر<br>الزمنى | 10.70<br>10.30 | 107.00<br>103.00 | 48.00 | 103.0 | 0.152- | غير<br>دالة |
| الأولى<br>الثانية | نسبة<br>الذكاء | 11.05<br>9.95 | 110.50<br>99.50 | 44.50 | 99.50 | 0.426- | غير<br>دالة |

**جدول (2) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة من العاديين وغير العاديين**

**(ن1-ن2-20)**

| المجموعة | المتغير | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذوو صعوبات التعلم | العمر | 19.83 | 396.5 | 186.5 | 396.5 | -0.371 | غير |
| العاديـــــــون | الزمني | 21.17 | 423.5 | | | | دالة |
| ذوو صعوبات التعلم | نسبة | 20.15 | 403.0 | 193.0 | 403.0 | -0.193 | غير |
| العاديـــــــون | الذكاء | 20.85 | 417.0 | | | | دالة |

ويوضح الجدول التالي الفروق بين مجموعتي الدراسة غير العاديين في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية وهو ما تم التأكد منه عند اختيار أعضاء كل منهما .

**جدول (3) الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الأولى والثانية في المهارات قبل الأكاديمية ودلالتها (ن1-ن2-10)**

| المهـــــارة | ن1 =10 متوسط الرتب | مجموع الرتب | ن2=10 متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الفونولوجي | 5.50 | 55.00 | 15.50 | 155.0 | صفر | 55.0 | -3.808 | 0.01 |
| التعرف على الحروف | 5.50 | 55.00 | 15.50 | 155.0 | صفر | 55.0 | -3.804 | 0.01 |
| التعرف على الأرقام | 15.35 | 153.5 | 5.65 | 56.50 | 1.50 | 56.5 | -3.701 | 0.01 |
| التعرف على الأشكال | 15.25 | 152.5 | 5.75 | 57.50 | 2.50 | 57.5 | -3.662 | 0.01 |
| التعرف على الألوان | 10.80 | 108.0 | 10.20 | 102.0 | 47.0 | 102 | -0.233 | غير دالة |
| المجموع | 5.50 | 55.00 | 15.50 | 155.0 | صفر | 55.0 | -3.805 | 0.01 |

**جدول (4) الفروق في المهارات قبل الأكاديمية ودلالتها بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين (ن1-ن2-20)**

| المجموعـــة | متوسط الرتب | مجمـــوع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذوو صعوبات التعلم | 10.50 | 210.0 | صفر | 210.00 | -5.418 | 0.01 |
| العاديـــــــــون | 30.50 | 610.0 | | | | |

**الأدوات**

استخدم الباحثان الأدوات التالية :

**1- اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)**

**ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)**

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبيء بالعامل العام للذكاء . ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي ، وسلاسل الأعداد وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط والنسخ ، والمصفوفات ، وثني وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام ، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية. ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة KR-20 بين 0.95- 0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80- 0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80- 0.90 أما بالنسبة

للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات مما يدعم استخدام درجة مركبة كلية . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل-م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01. وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

**2 - ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها ، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحثان مايلي :

1- لوحة الحروف .
2- الأشكال .
3- المكعبات .

وفي حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال التعرف على إدراكه للأشكال، تم استخدم المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالي :

### أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعاً وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطيء في معرفته له . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

### ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

### جـ- المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذات الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1 - 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى، وليس شرطاً أن يتعرف

عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في « الأبيض - والأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي ». ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء أو الخضراء ، أو الصفراء ، أوغيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولايحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أي أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .

2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .

3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .

4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .

5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن

نسأله مثلاً عن تلك الصورة، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في أسئلتنا التي نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور في أي من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه لتعلم الأكاديمي اللاحق للطفل .

3 - **الاختبارات التحصيلية :**

تم اعتبار الدرجة التي يحصل عليها هؤلاء الأطفال في الاختبارات التحصيلية التي تعقدها المدرسة في نهاية الصف الأول الابتدائي وذلك بعد انتقالهم إليه أي بعد مرور أكثر من عام على قياس مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية معياراً لمستوى تحصيلهم وخاصة في اللغة العربية والحساب . ولذلك فقد تم الحصول على هذه الدرجات من المدرسة حتى يتم إجراء العمليات الإحصائية والتحليلات اللازمة عليها .

**خطوات الدراسة :**

اتبع الباحثان الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 - اختيار العينة من بين أطفال الصف الثاني بالروضة .

2 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .

3 - قياس مستوى هذه المهارات لدى أفراد العينة .
4 - إجراء المجانسة بين المجموعات التي تؤلف عينة الدراسة .
5 - الحصول على درجات هؤلاء الأطفال في نهاية الصف الأول الابتدائي وذلك بعد انتقالهم إليه أي بعد مرور أكثر من عام على اختبار مهاراتهم قبل الأكاديمية .
6 - جدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .
7- استخلاص النتائج وتفسيرها .
8 - صياغة بعض التوصيات التي نبعت من نتائج هذه الدراسة .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ الباحثان إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة في معامل الارتباط ، واختبار مان - وتيني (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، ومعامل الانحدار الخطي والمتدرج .

**نتائج الدراسة :**

**أولاً : نتائج الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالصف الأول الابتدائي كما تعكسها درجات الأطفال في اختبارات نهاية العام الدراسي » .
ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة والتي يعانون من قصور فيها وبين درجاتهم هم أنفسهم في اختبارات نهاية العام الدراسي عندما انتقلوا إلى الصف الأول الابتدائي . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض .

**جدول (5) قيم (ر) ودلالتها للعلاقة بين مجموع درجات أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم في اختبارات الصف الأول الابتدائي**

| المجموعة | المتغير | ن | ر | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ذوو قصور المهارات قبل الأكاديمية | مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة<br>مجموع درجات نهاية الصف الأول الابتدائي | 20 | 0.696 | 0.01 |
| | مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة<br>درجة اللغة العربية في نهاية الصف الأول الابتدائي | 20 | 0.835 | 0.01 |
| | مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة<br>درجة الحساب في نهاية الصف الأول الابتدائي | 20 | 0.639 | 0.01 |
| العاديون | مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة<br>مجموع درجات نهاية الصف الأول الابتدائي | 20 | 0.755 | 0.01 |

ويتضح من الجدول وجود علاقة موجبة ودالة بين درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة ومجموع درجات نفس الأطفال في نهاية الصف الأول الابتدائي عند 0.01 ، ووجود نفس العلاقة بدلالتها بين درجاتهم في تلك المهارات ودرجاتهم في اللغة العربية من ناحية ، وفي الحساب من ناحية أخرى. كما توجد علاقة موجبة دالة عند 0.01 بين درجة الأطفال العاديين في المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم في نهاية الصف الأول الابتدائي، وهو ما يعني أن درجات الأطفال بالصف الأول الابتدائي ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة مما يحقق صحة الفرض الأول .

**ثانياً : نتائج الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة وأقرانهم العاديين في اختبارات نهاية العام الدراسي بالصف الأول الابتدائي (لصالح العاديين) تعكس وجود صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة لغير العاديين كما يتضح من درجاتهم في تلك الاختبارات " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارات مان- وتيني (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض .

**جدول(6) قيمU,W,Zودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين وذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية فى نهاية الصف الأول الابتدائى(ن1- ن2- 20)**

| المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذور قصور المهارات قبل الأكاديمية | 10.50 | 210.0 | صفر | 210 | 5.413- | 0.01 |
| العاديون | 30.50 | 610.0 | | | | |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند0.01 بين متوسطات رتب درجات نهاية الصف الأول الابتدائى لكل من الأطفال العاديين وأقرانهم ممن كانوا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حينما كانوا بالروضة وذلك لصالح الأطفال العاديين وهو ما يؤكد أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة ، ويؤكد فى ذات الوقت صحة الفرض الثانى .

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه : « يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بالصف الأول الابتدائى باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ». وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراءات المتبعة لإثبات صحة الفرض السابق وذلك بين مجموعتى الأطفال الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعانى أطفال المجموعة الأولى من قصور فى مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف بينما يعانى أطفال المجموعة الثانية من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام والأشكال . ويوضح الجدول التالى هذه النتائج.

**جدول (7) قيم U,W,Z, ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات نهاية الصف الأول الابتدائي لمجموعتي الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة (ن1=ن2=10)**

| الدرجة | ن1* | | | ن2** | | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| عربي | 14.8 | 5.50 | 55.0 | 31.4 | 15.50 | 155.0 | صفر | 55 | 3.782- | 0.01 |
| حساب | 19.4 | 13.80 | 138.0 | 13.9 | 7.20 | 72.00 | 17 | 72 | 2.510- | 0.05 |
| مجموع | 72.1 | 5.65 | 56.5 | 130.6 | 15.35 | 153.5 | 15 | 56 | 3.669- | 0.01 |

حيث

*ن1= مجموعة الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف.

**ن2= مجموعة الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال.

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في اللغة العربية، والحساب، والمجموع الكلي للدرجات في نهاية الصف الأول الابتدائي، وأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند0.01 في اللغة العربية والمجموع الكلي لحساب المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة الأولى أي هي التي تواجه صعوبات تعلم أكاديمية أكثر فيهما، بينما كانت الفروق دالة عند 0.05 في الحساب وذلك لحساب المجموعة ذات المتوسط الأصغر أيضاً أي الأقل درجة وهي المجموعة الثانية أي أنها هي التي تواجه صعوبات تعلم أكاديمية في الحساب. وهذا يعني أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعاني في الروضة من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف أن يواجه صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة بالصف الأول الابتدائي في اللغة العربية وما يتعلق بالقراءة والكتابة مما يؤثر سلباً على مجموعه الكلي، وأنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعاني من قصور في

مهارتي التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أثناء وجوده بالروضة أن يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في الحساب مع نهاية الصف الأول الابتدائي . وبالتالي يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وفقاً لقصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

**رابعاً : نتائج الفرض الرابع :**

ينص الفرض الرابع على أنه : « ينبيء قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بصعوبات التعلم الأكاديمية التي تواجههم بالصف الأول الابتدائي وذلك بدرجة دالة إحصائياً » .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الخطي. ويعرض الجدول التالي للنتائج الخاصة بهذا الفرض .

**جدول (8) نتائج تحليل التباين (اختبار ف ) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) الدال على العلاقة بين درجة صعوبات التعلم اللاحقة والمتغيرات المستقلة مجتمعة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | ر | ر2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | 121.360 | 1 | 121.360 | 16.955** | 0.696 | 0.485 |
| الخطأ | 128.840 | 18 | 7.158 | | | |
| الكلي | 250.200 | 19 | | | | |

**دالة عند0,01

يتضح من الجدول أن المتغيرات المستقلة مجتمعة متمثلة في المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور لها نسبة مساهمة مقدرها 48,5 % في الدرجة التي يحصل عليها الطفل في نهاية الصف الأول الابتدائي والتي تعكس صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يتعرض لها على أثر قصور مهاراته قبل الأكاديمية أي أن هذه المتغيرات المستقلة تتنبأ بدرجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بمقدار هذه النسبة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

## خامساً: نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: «لاتوجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتسم بالقصور أفضل من غيرها في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية لنفس هؤلاء الأطفال في الصف الأول الابتدائي». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المتدرج، ويعرض الجدول التالي هذه النتائج.

**جدول (9) لنتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة**

| رقم الخطوة | المتغير الداخل | ر الجزئي | ر2 الجزئي | ر2 النموذج | الخطأ المعياري | النسبة الفائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التعرف على الأرقام | 0.153 | 0.023 | 0.653 | 0.883 | 33.909 | 0.01 |
| 2 | التعرف على الحروف | 0.068 | 0.005 | 0.669 | 1.357 | 36.343 | 0.01 |
| 3 | التعرف على الأشكال | 0.037 | 0.001 | 0.699 | 0.691 | 41.766 | 0.01 |
| 4 | الإدراك الفونولوجي | 0.262 | 0.069 | 0.840 | 0.961 | 94.275 | 0.01 |

ويتضح من الجدول أن مهارة التعرف على الأرقام تنبيء بدرجة صعوبات التعلم اللاحقة بنسبة مساهمة تساوى 2.3% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف=33.909)، وأن مهارة التعرف على الحروف تنبيء بدرجة هذه الصعوبات بنسبة مساهمة تساوى 0.5% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف= 36.343)، بينما تنبيء مهارة التعرف على الأشكال بدرجة تلك الصعوبات بنسبة مساهمة مقدراها 0.1% وهى دالة عند 0.01 (ف= 41.766)، وتنبيء مهارة الإدراك الفونولوجي بهذه الصعوبات بنسبة مساهمة تساوى 6.9% وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 (ف= 94.275). أما مهارة التعرف على الألوان على الجانب الآخر فلا تنبيء بتلك الصعوبات بدرجة دالة إحصائياً، وبذلك فإن هذه النتائج فى الجانب الأكبر منها لاتحقق صحة هذا الفرض.

## مناقشة النتائج وتفسيرها

من الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم عامة تقترن كما يشير عوض الله وآخرون (2003) بتدنى مستوى التحصيل حيث يظهر الأفراد ذوو صعوبات التعلم معدل نمو

متفاوت في العديد من الجوانب ، وقدرات متفاوتة التطور مما يوجد لديهم مهارات أفضل من غيرها ، كما أنهم يبدون تفاوتاً بين استعدادهم ومستوى تحصيلهم العقلى كالتفاوت بين نسبة الذكاء والأداء على اختبارات القراءة والحساب على سبيل المثال .
ونحن نرى أن هذا التفاوت تظهر مؤشراته منذ مرحلة مبكرة من عمر الطفل وذلك خلال مرحلة الروضة على هيئة قصور فى المهارات قبل الأكاديمية بحيث يجد الطفل صعوبة فى الإدراك الفونولوجى ، وفى التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وهو مايرتبط بصعوبات لاحقة ويؤدى إليها وذلك فى القراءة ، والكتابة ، والحساب وهو الأمر الذى تأكد من خلال هذه الدراسة حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية للطفل بالروضة ودرجاته فى اللغة العربية والحساب والمجموع الكلى فى نهاية الصف الأول الابتدائى مما يدل على أن القصور فى هذه المهارات يعد بمثابة مؤشر لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة حيث تزيد الصعوبات أو المشكلات التى يواجهها الطفل فى الصف الأول الابتدائى فى اللغة العربية والحساب بزيادة درجة القصور فى مهاراته قبل الأكاديمية عندما كان بالروضة ، والعكس صحيح وهو الأمر الذى تفسره نتائج الفرض الثانى حيث لم توجد مثل هذه المشكلات فى حالة الأطفال الذين لم يعانوا من أى قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة أى العاديين ، وتدعمه نتائج الفرض الرابع حيث أوضحت أن القصور فى المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يتنبأ بحوالى 48.5 % من تباين درجة هؤلاء الأطفال عندما يصلون إلى نهاية الصف الأول الابتدائى التى تعكس تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية. كما أن هذه الصعوبات الأكاديمية اللاحقة تختلف باختلاف نمط القصور فى المهارات قبل الأكاديمية بحيث يؤدى قصور مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف إلى صعوبات تعلم فى اللغة العربية وهو أمر منطقى؛ كما أن القصور فى مهارتى التعرف على الأرقام والأشكال يرتبط بالحساب بدرجة أكبر ولذلك فإنه يؤدى إلى صعوبات أكاديمية لاحقة فى الحساب . وبالتالى يكون من الأكثر احتمالاً أن يتعرض الطفل الذى يعانى من قصور فى مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى اللغة العربية ، أما من يتعرض للقصور فى مهارتى التعرف على الأرقام والأشكال فيكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يواجه صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى الحساب .

وتتفق هذه النتائج فى مجملها مع نتائج دراسات عادل عبد الله (2005)، ومانيس وآخرين (2004) Manis et.al، وسوانسون وآخرين Swanson et.al(2004) ، وسبيس وآخرين (2003) Speece et.al ، وباسنجر وآخرين (2000) Passenger et.al. ، وأولوفسون ونيدرسو (1999) Olofsson & Niedersoe ، وفوستر (1998) Foster، ومانتزيكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison ، وستوارت وماسترسون ( 1992 ) Stuart & Masterson، وموريسون وآخرين Morrison et.al.(1988).

وأوضحت نتائج الفرض الرابع أنه يمكن من خلال قصور المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة والتى تعكسها درجات الأطفال عند نهاية الصف الأولى الابتدائى . وبالرجوع إلى الجدول (8) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر2 ) تساوى 0.485 وهى نسبة دالة إحصائياً عند 0.01 وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.696 بين درجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وبين قصور المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة كمتغيرات مستقلة . وتساهم تلك المتغيرات أو المهارات بنسبة 48.5% من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى درجات الأطفال فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى التى تعكس صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدارها 51.5% لاتعزى إلى المتغيرات المستقلة أو المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدارسة الراهنة وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين، وبالتالى فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لدى أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية .

هذا ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول 9) والخاصة بنتائج الفرض الخامس أن متغيرات أو مهارات الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الأشكال ، والحروف ، والأرقام تشكل معاً أفضل فئات نوعية منتقاه من المتغيرات المستقلة أو

المهارات المستخدمة فى هذه الدراسة . ويبلغ معامل التحديد النهائى للنموذج (ر2 النموذج ) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.069 تقريباً وهو دال إحصائياً عند 0.01 ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئى المتعدد (ر2 الجزئى) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار تراوحت بين 0.037-0.262 وهى قيم دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج على الإسهام النسبى لكل من هذه المتغيرات فى تفسير تباين الدرجات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية فى نهاية الصف الأول الابتدائى من جانب الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة ، ويتراوح هذا الإسهام تقريباً بين 0.1% - 6.9% .

وتتفق هذه النتائج فى مجملها مع نتائج الفروض السابقة ، وتسهم فى تفسيرها . أما كون مهارة التعرف على الألوان لم تنبىء بدرجة صعوبات التعلم اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً فقد يرجع من وجهة نظرنا إلى أن القصور فى إدراك الألوان لن يؤثر على القراءة أو الكتابة أو الحساب من جانب الطفل ، كما أنه لن يؤثر أيضاً على اللغة الشفوية أو المنطوقة وبالتالى فلن يضيره شىء إذا ما تعثر فى إدراك الألوان . ولذلك يلفت الباحثان الانتباه إلى إجراء دراسات مستقبلية حول دور كل مهارة على حدة فى حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .

**التوصيات**

يمكن التركيز على التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج :

- ضرورة التشخيص المبكر لقصور المهارات قبل الأكاديمية حتى نتجنب حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ، أو نحد منها بقدر الإمكان .
- تخطيط وإعداد البرامج اللازمة لعلاج القصور فى هذه المهارات وفق مستوى كل منها .
- إعداد المتخصصين الذين يمكنهم علاج مثل هذا القصور .

* * *

## ملخص

تهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة متمثلة في الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وبين أدائهم الأكاديمي اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية . كما أنها تعمل من جهة أخرى على التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئة نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال .

وتتألف عينة الدراسة 40 طفلاً من الصف الثاني بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية مقسمين إلى مجموعات ثلاث متجانسة في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء . وتضم المجموعة الأولى منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعرف على الحروف والإدراك الفونولوجي (ن=10 )، بينما تضم المجموعة الثانية أولئك الأطفال الذين توجد لديهم صعوبات في التعرف على الأرقام والأشكال (ن=10)، أما المجموعة الثالثة فتضم أطفالاً عاديين (ن=20 ) يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمجموعة في العمر الزمني ونسبة الذكاء ، ويختلفون عنهم في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث كانت الفروق بين المجموعتين فيها دالة لصالحهم عند 0.01.

وتم استخدام مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، فضلاً عن درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأولى الابتدائي عندما التحقوا به بعد ذلك، ومن ثم فقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثاني

بالروضة، ثم حصلنا بعد ذلك على درجاتهم فى اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائى بعد عام من هذا القياس أو أكثر قليلاً ، وأسفرت النتائج عما يلى :

1 - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند 0.01 بين مجموع درجات أطفال الروضة فى المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية فى نهاية الصف الأول الابتدائى عندما التحقوا به مما يدل على أن القصور فى هذه المهارة يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة .

2 - توجد علاقة موجبة ودالة عند 0.01 بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة فى اللغة العربية والحساب كل على حدة .

3 - توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند 0.01 بين درجة المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ودرجاتهم فى نهاية الصف الأول الابتدائى وهو ما يعكس زيادة تلك الدرجات بزيادة مستوى هذه المهارات ، ومن ثم انخفاض صعوبات التعلم . وهذا كله يعنى أن درجات الأطفال بالصف الأول الابتدائى ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة .

4 - توجد فروق دالة عند 0.01 فى المجموع العام لدرجات الصف الأول الابتدائى وذلك بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين وأقرانهم الذين كانوا يعانون بالروضة من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح الأطفال العاديين وهو ما يؤكد أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .

5 - يختلف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة حيث يكون من الأكثر احتمالاً لمن يعانون من قصور فى مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى اللغة العربية وما يتطلب القراءة

والكتابة مما يؤثر سلباً على المجموع الكلي لدرجاتهم (الفروق دالة عند 0.01)، كما يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في الحساب (الفروق دالة عند0.05) .

6- يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة من خلال القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذلك بدرجة دالة إحصائياً عند 0.01 وبنسبة مساهمة وتفسير لتباين الدرجات الدالة عليها تصل إلى 48.5% تقريباً .

7 - تشكل مهارات الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال أفضل فئات نوعية منتقاه من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . وتسهم هذه المهارات بنسب مساهمة لتفسير تلك الصعوبات مقدارها 6.9% ، 2.3% ، 0.5% ، 0.1% على التوالي .

8 - أن قصور مهارة التعرف على الألوان لا ينبيء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً .

* * *

## مراجع الفصل السادس

1 - أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري (2000) ؛ التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة ، دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع .

2 - عادل عبد الله محمد (2005) ؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة ، م1 ، ع2 .

3 - عبد الجبار توفيق (1985) ؛ التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعملية ، ط-2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

4 - فؤاد البهي السيد (1979) ؛ علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ؛ ط3. القاهرة ، دار الفكر العربي .

5 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة . المراجعة الأولى ، ط2 - القاهرة ، مطبعة فيكتور كيرلس .

6 - محمود عوض الله سالم ؛ ومجدي محمد الشحات ، وأحمد حسن عاشور (2003) ؛ صعوبات التعلم ، التشخيص ، والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

7. Bishop, Anne G.(2003) ; Prediction of first - grade reading achievement :A comparison of Fall and Winter kindergarten screenings . Learning Disability Quarterly , v26, n3. pp.189 - 200 .

8. Foster, Robin (1998) ; Haven't we found out all we can about children's early number ? Mathematics in School , v27,n3, pp. 2 - 6 .

9 Hallahan , Daniel P.&Kauffman , James M . (2003); Exceptional learners : Introduction to special education . 9th ed., New York : Allyn & Bacon .

10 . Lyon , G.Reid ( 1996 ) : Special Education for students with disabilities . The Future of Children , v6,n1 .

11 . Manis, Franklin R.; Landsey , Kim A . ; & Bailey , Caroline E . (2004): Development of reading in grades K-2 in Spanish - speaking English Language learn-

ers . Learning Disabilities Research and Practice , v19,n4.

12. Mantzicopoulos,p. (1999): Risk assessment of Head Start children with the Brigance K & 1 screen : Differential perfocmance by sex , age , and predictive accuracy for early achievement and special education placement . Early Childhood Research Quarterly . v14,n3, pp.383-408.

13 . Mantzicopoulos,P.& Morrison,D.(1994); Early prediction of reading achievement : Exploring the relationship of cognitive and noncognitive measures to inaccurate classifications of at - risk status . Remedial and Special Education , v15,n4, pp.244-251.

14 . Morrison,D.;Mantzicopoulos , P.;& Stone,E.(1988); Screening for reading problems . The utility of SEARCH. Annals of Dyslexia , v38,pp.181-192.

15. National Institute of Mental Health (2000); Learning Disabilities Multidisciplinary research centers . Washington , Dc., NIMH.

16 . Olofsson , Ake & Niedersoe , Jan (1999) ; Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems from 3 to 11 years of age . Journal of Learning Disabilities , v32,n5,pp.464-472.

17. Passenger,Terri; Morag;& Terrell , Colin (2000); Phonological processing and early literacy .Journal of Research in Reading v23,n1, pp.55-66.

18 . Roth , Froma P. ; Speece , Deborah L. ; & Cooper , David H . (2002) : A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading , Journal of Educational Research , v95,n5,pp.259-272.

19 . Scruggs . Thomas E . (2002): On babies and bathwater : addressing the problem of learning disabilities . Learning Disability Quarterly, v18,n2.

20 . Smith , Sandra (2000); Is my child kindergarten ready? Long Beach, California, Pediatric Medical Center .

21 . Sophian , Catherine ( 1995 ) : Representation and reasoning in early numerical developmant : Counting , conservation , and comparison between sets . Child Development , v66,n2, pp. 559-577.

22 . Speece , Deborah L.; Mills, Christina; Ritchey, Kristen D .; & Hillman, Elgen (2003) ; Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early skill . Journal of Special Education , v36,n4,pp. 223-233.

23 . Stuart , Morag & Masterson . Jackie (1992) : Patterns of reading and spelling in 10-year - old children related to prereading phonological Abilities . Journal of Experimental Child Psychology, v54,n2,pp. 168-187.

24 . Swanson , Lee ; Sâez, Leilani ; & Gerber, Michael (2004);Do phonological and executive processes in English learners at risk for reading disabilites in grade 1 predict performance in grade 2? Learning Disabilities Research and Practice, v19,n4 .

25 . Torgesen, J.K . (2001) ; Empiricl and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit . Washington, DC.,U.S. Department of Education.

* * *

الفصل السابع

# فعالية برنامج تدريبى لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم

**مقدمة**

مما لا شك فيه أن صعوبات التعلم تعتبر مشكلة كبيرة من تلك المشكلات المتعددة التى تواجهها نظم التعليم المختلفة والتى تلعب دوراً أساسياً فى حدوث ما يسمى بالهدر أو الفاقد التعليمى ما لم يتم تشخيصها منذ وقت مبكر فى حياة الطفل ، وتقديم التدخل المناسب الذى يكون من شأنه أن يقلل من هذا الفاقد بأن يحول دون تطور تلك الصعوبات. وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد أساساً على وجود محتوى تعليمى معين يجد الطفل صعوبات أو مشكلات متعددة فى استيعابه وفهمه فإن الأمر يعتمد على عقد اختبار تحصيلى وتحديد مستوى تحصيل الطفل فى ضوء درجته التى يحصل عليها فى هذا الاختبار ، إلا أن معلم الفصل يمكنه من جانب آخر أن يحدد أولئك الأطفال الذين يجدون صعوبة فى متابعة ما يقدمه لهم . وإذا ما سألنا أنفسنا عما إذا كانت صعوبات التعلم بذلك تظهر فجأة أم أن هناك مؤشرات يمكننا من خلالها التنبؤ بها ، فإن الإجابة ستكون بالقطع أنها لاتظهر فجأة ، وأن هناك مثل هذه المؤشرات الدالة عليها ، وأن هذه المؤشرات تظهر منذ مرحلة الروضة . وبالتالى فإن الاكتشاف المبكر لمثل هذه المؤشرات وتقديم التدخل المناسب سوف يكون من شأنه أن يؤدى إلى نتائج إيجابية فى هذا الصدد حيث يمكنه على الأقل أن يحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

**الإطار النظرى**

تمثل صعوبات التعلم كما يرى هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) فئة أساسية من فئات غير العاديين ، وتعتبر هى أكثر هذه الفئات عدداً ، كما

أن نسبة انتشارها تتراوح بين 5-6% تقريباً بالنسبة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة ، وقد تضاعفت أعداد الأفراد في هذه الفئة منذ عام 1977/76 بل إن عددهم قد زاد في الواقع عن الضعف وهو الأمر الذي يعكس رداءة الممارسات التشخيصية المتبعة في الوقت الراهن حيث يتم تحديد التلاميذ كذلك بشكل مبالغ فيه ، وأن المعلمين يتسرعون جداً في حكمهم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم بسيطة على أنهم من ذوى صعوبات التعلم وذلك بدلاً من التدقيق في احتمال أن تكون ممارساتهم التدريسية هي السبب في حدوث مثل هذه المشكلات . أما عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياساً بالبنات حيث تصل النسبة بينهما إلى (3) للبنين في مقابل (1) للبنات . ويرى الباحثون أن زيادة انتشار صعوبات التعلم بين البنين إنما يرجع إلى قابليتهم البيولوجية الأكبر لذلك . ووفقاً لما يقره المعهد القومى للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية (2000) NIMH فإن صعوبات التعلم تكاد تتركز في ثلاثة مكونات أساسية مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد يتبع كل منها أحد هذه المكونات الثلاثة الأساسية . ويضم المكون الأول كلاً من اللغة الشفوية ومظاهرها (الأصوات ، والكلمات ، والمعانى ، والتراكيب النحوية ، والاستخدام الاجتماعى للغة ) ، والقراءة ومظاهرها ( مهارة تحليل حروف الكلمة ، ومهارة التعرف على الكلمة ، وطلاقة وتلقائية القراءة ، والفهم القرائى) . Comprehension في حين يتمثل المكون الثانى في الكتابة وما يرتبط بها من قدرات ومظاهرها ( الهجاء ، والتعبير ) .composition أما المكون الثالث فيتمثل في الحساب ومظاهره ( العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضى ) ، بينما يضم المكون الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر أو أكثر من مكون واحد من تلك المكونات .

وإذا كنا نعتمد في تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم على وجود تفاوت بين نسبة ذكائهم ومستوى تحصيلهم فإن بعض المربين يرون أن فكرة التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العملية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث أننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثانى الابتدائى أن يرتفع مستوى

كما تهدف تلك الدراسة التي أجراها وودوارد وآخرون (2002) Woodward et.al . إلى اختبار فعالية برنامج تم تقديمه لطفل يعاني من صعوبات التعلم في الحساب في سبيل تعليمه حل المسائل الرياضية . وتؤكد النتائج حدوث تغيرات دالة في ذلك الخطاب الذي يحدث بين الطفل والمعلم في الفصل بعد مرور فترة زمنية تقدر بثمانية أسابيع . وتم في هذه الدراسة استخدام شرائط فيديو ، وشرائط كاسيت ، وإجراء مقابلات غير رسمية مع المعلم . إلا أن المحاولات المبذولة لجعل الطفل يندمج في المحادثات مع أقرانه بالفصل لم تؤد إلى حدوث النتائج المرجوة في هذا الصدد . وعندما أجرت ماكنايت وآخرون (2001) McKnight et.al. دراسة تهدف تدريب مجموعة من أطفال الروضة قوامها 56 طفلاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة على إدراك الفونيمات مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على القراءة حيث يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للأطفال الذين يتسمون بالإدراك المبكر للأصوات الفردية في الكلمات والتي نطلق عليها الفونيمات والقدرة على تناولها أن يصبحوا قادرين على القراءة بشكل جيد . وعند مقارنة أداء مجموعتي الدراسة على أربعة مقاييس هي الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية ، والطلاقة في تسمية الأصوات والتعرف عليها ، والقدرة على إدراك الفونيمات ، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى الفونيمات أوضحت النتائج حدوث تحسن في أداء الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية على الاختبارات المستخدمة باستثناء أدائهم على مقياس الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية فلم تكن الفروق بينهم وبين أعضاء المجموعة الضابطة دالة . وفي دراستهم التي هدفت إلى تدريب ثلاثة أطفال بالروضة يعانون من تأخر في اللغة والحديث على إدراك الأعداد والقيام بعملية العد وذلك في إطار برنامج تضمن مجموعة من الأنشطة الصفية توصل دوفرتي وآخرون (2001) Daugherty et.al. إلى حدوث تحسن في أداء أولئك الأطفال الثلاثة في القيام بعملية العد بعد إدراكهم الجيد للأرقام ، واكتساب اثنين منهم للعديد من المعلومات التي لم يهدف البرنامج في الأساس إليها .

ومن جانب آخر فقد قامت ماكنيل وفاولر (1999) McNeill & Fowler بتدريب

خمس أمهات لأطفال بالروضة يعانون من تأخر بسيط في اللغة على استخدام استراتيجيات من شأنها تشجيع أطفالهن على المشاركة اللفظية خلال جلسات قراءة القصص ، واستخدام المديح أو الثناء حال تدريب الأطفال على القيام بذلك مع زيادة هذا المديح والثناء عند بداية التدريب على كل استراتيجية من تلك الاستراتيجيات المستخدمة. وقد أدى ذلك كما يتضح من تلك النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة إلى زيادة استخدام أولئك الأطفال للمحادثات المختلفة إلى جانب طول هذه المحادثات أيضاً ، وزيادة المدة التي تستغرقها كل محادثة على أثر ذلك . كما هدفت دراسة جورتر – ريو وأندرسون (1998) Gorter - Reu & Anderson إلى تحسين قدرة عينة من أطفال الروضة قوامها 54 طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وذلك على معرفة وإدراك الألوان ، والأشكال ، والأعداد، والحروف ، وإدراك التطابق بين الحروف والأصوات وهي جميعاً كمهارات تندرج كما نعلم تحت ما يسمى بالمهارات قبل الأكاديمية التي تنبيء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين هذه المهارات حيث وجدت فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة من ناحية وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وبين درجاتهم هم أنفسهم في القياسين القبلي والبعدي من ناحية أخرى لصالح القياس البعدي . كما هدفت تلك الدراسة التي أجرتها باربارا فورمان وآخرون ( 1997 ) Foorman, B. et. al إلى التعرف على أثر التدخل المبكر لأطفال الصف الأول الذين يعانون من مشكلات في القراءة ، وتم استخدام مواقف وخبرات يومية للإدراك الفونولوجي وتدريب الأطفال على ذلك باستخدام المدخل الصوتي بداية من تعليمهم الحروف الهجائية ، وتسميتها السريعة . وأوضحت النتائج فعالية هذا البرنامج في الحد من مشكلات القراءة لهؤلاء الأطفال .

وعملت دراسة جونسون (1996) Johnson على التأكد من فعالية برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مستوى كتابة المفردات اللغوية والإملاء لعينة ضمت 70 طفلاً بالصف الأول تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=31 ) والأخرى ضابطة

(ن=29) . وأوضحت النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراسة فعالية البرنامج المستخدم فى هذا الصدد حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى كتابة المفردات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية ، أما بالنسبة للإملاء فلم تكن الفروق بينهما ذات دلالة إحصائية . ومن جانب آخر فقد أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين ممن شاركوا فى البرنامج أى أعضاء المجموعة التجريبية فى الكتابة والإملاء فى القياس البعدى ، وعدم وجود فروق دالة بين المتغيرين فى ذات القياس بين أعضاء المجموعة التجريبية بحسب العرق أو السلالة . كما أجرى مانتزيكوبولس وموريسون & Mantzicopoulos Morrison (1994) دراسة على 311 طفلاً من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأولئك الأطفال المعرضين لخطر مشكلات القراءة SEARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم فى حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أى صعوبات يمكن أن تواجههم فى القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة .

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التى قامت بها وزارة التربية بأستراليا (1993) للتعرف على تطور الخطوات الأولى لاكتساب اللغة والأعداد والقراءة والكتابة والهجاء أى المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية المعرضين للخطر ، وتم خلالها استخدام استبيان لهذا الغرض قام المعلمون (ن=80) بالإجابة عنه وذلك لتحديد مستوى مهارة الأطفال فيها حتى يتم تنميتها، وأوضحت النتائج أن أساس هذه المشكلات إنما يعود إلى المرحلة الانتقالية من الروضة إلى المدرسة والتى لم تشهد استعداد هؤلاء الأطفال للانتقال إلى المدرسة أو الالتحاق بها ، وإعدادهم لذلك بالشكل الملائم . كما قامت هوبرج وبلانتى Hoberg & Plante (1992) بتقديم وحدة لأطفال الروضة عن الضفادع لتدريبهم عليها وذلك فى سبيل تنمية مهاراتهم فى القراءة والكتابة ، وتعليمهم التصنيف فى

العلوم . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة وذلك لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية تلك الوحدة في تنمية مهارات أطفال الروضة في القراءة والكتابة والتصنيف فضلاً عن إعدادهم على أثر ذلك للالتحاق بالمدرسة .

ومن جهة أخرى فقد هدفت دراسة بلاتشمان (1991) Blachman إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي يتناول الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة وذلك لعينة ضمت 32 طفلاً متوسط أعمارهم خمس سنوات ونصف . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في قيام الأطفال بالأنشطة الصفية المختلفة ، وقدرتهم على تجزئة الفونيمات بشكل صحيح ، والقيام بمختلف الألعاب اللغوية . أما هايدي ميلز وتوميسي أوكيف Mills, H.&O'Keefe,T.(1990) فقد قامتا بدراسة حالة لطفلة معرضة للخطر في اللغة حيث كانت متعثرة للغاية في اللغة الشفوية والمنطوقة ، ولذلك فقد كانت تحتاج إلى سنة انتقالية بين الروضة والمدرسة حتى يمكن أن تستعد للانتقال للمدرسة . وأوضحت النتائج أنها قد بدأت تستجيب لتعلم اللغة والكتابة ، وبدأت تشارك الآخرين في المحادثات ، كما أنها قد تقدمت من جهة أخرى في الصف الأول بشكل جيد على أثر إعدادها للالتحاق بالمدرسة .

**تعقيب عام على الدراسات السابقة :**

يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات ما يلي :

- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤثر سلباً على استعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة وتلقي دراسته الأكاديمية بها .
- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة ينبيء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي تتباين وفقاً لنمط القصور السابق .
- أن برامج التدخل التي تهدف إلى تدريب أطفال الروضة على هذه المهارات أو علاج القصور الذي قد يواجهونه فيها عادة ما تأتي بنتائج إيجابية .
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع .

## الفروض

صاغ الباحث الفروض كإجابات محتملة لما أثاره من تساؤلات فى مشكلة الدراسة:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية .

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح القياس البعدى .

3 - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

4 - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

### خطة الدراسة وإجراءاتها

### أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثانى بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن لايأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين فى العدد ، ومتجانستين فى درجة القصور فى تلك المهارات ، وفى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وبعد

التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائي بنفس المدرسة تم القيام في نهاية العام الدراسي بمقارنة درجاتهم في الاختبارات التي أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج في الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية . ويوضح الجدولان التاليان نتائج المجانسة بينهما .

**جدول (1) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة (ن1-ن2-5)**

| المتغير | التجريبية: متوسط الرتب | التجريبية: مجموع الرتب | الضابطة: متوسط الرتب | الضابطة: مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | 5.30 | 26.50 | 5.70 | 28.50 | 11.5 | 26.5 | 0.210- | غير دالة |
| معدل الذكاء | 5.90 | 29.50 | 5.10 | 25.50 | 10.5 | 25.5 | 0.424- | غير دالة |
| م . الاجتماعي | 5.20 | 26.00 | 5.80 | 29.00 | 11.0 | 26.0 | 0.319- | غير دالة |
| م . الاقتصادي | 5.60 | 28.00 | 5.40 | 27.00 | 12.0 | 27.0 | 0.105- | غير دالة |
| م . الثقافي | 5.50 | 27.50 | 5.50 | 27.50 | 12.5 | 27.5 | صفر | غير دالة |
| م . الكلي | 5.40 | 27.00 | 5.60 | 28.00 | 12.0 | 27.0 | 0.105- | غير دالة |

**جدول (2) قيم U,W,Z ودلالتها لفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للمهارات قبل الأكاديمية (ن1-ن2-5)**

| المهارة | التجريبية: متوسط الرتب | التجريبية: مجموع الرتب | الضابطة: متوسط الرتب | الضابطة: مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الفونولوجي | 5.30 | 26.5 | 5.70 | 28.5 | 11.5 | 26.5 | 0.211- | غير دالة |
| التعرف على الحروف | 5.50 | 27.5 | 5.50 | 27.5 | 12.5 | 27.5 | صفر | |
| التعرف على الأرقام | 5.70 | 28.5 | 5.30 | 26.5 | 11.5 | 26.5 | 0.213- | |
| التعرف على الأشكال | 5.70 | 28.5 | 5.30 | 26.5 | 11.5 | 26.5 | 0.215- | |
| التعرف على الألوان | 5.30 | 26.5 | 5.70 | 28.5 | 11.5 | 26.5 | 0.213- | |
| المجموع | 5.30 | 26.5 | 5.70 | 28.5 | 11.5 | 26.5 | 0.212- | |

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

**1- اختبار ستانفورد ؛ بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)**

**ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)**

تم إعداد هذا المقياس فى ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التى تنبىء بالعامل العام للذكاء ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية فى هذه الصورة من المقياس فى ثلاثة مستويات هى عامل الاستدلال العام (فى المستوى الأعلى)، فى حين يتمثل المستوى الثانى فى ثلاثة عوامل عريضة هى القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هى الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ؛ فى حين يتمثل المجال الثانى فى الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد ، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التى تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل ) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التى يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العومل الثقافية . ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن =30 ) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة 20 - KR بين 0.95- 0.97 ، وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة

بين 0.80 - 0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80- 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات مما يدعم استخدام درجة مركبة كلية . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل -م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

**2- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية**

**إعداد / محمد بيومي خليل (2000)**

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعي ، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبي ، ووسائل النقل ، والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصي ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعي الفكري ، والنشاط الثقافي لأفراد

الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6 - 23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92 - 0.97 وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

3 - **ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحث ما يلى :

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفى حين استخدم الباحث لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة ، واستخدام الأشكال من جانب آخر للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات فى سبيل التعرف على الأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات وذلك كما يلى :

### أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

### ب - الأشكـــال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجانا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

### جـ- المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن . وقد حرصنا من خلال استخدام تلك المكعبات تحقيق ما يلي :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .
2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .
3 - التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1- 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف

عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة. ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في «الأبيض- والأسود- والأحمر- والأخضر - والأصفر- والأزرق- والبني- والبنفسجي - والبرتقالي- والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء أو الخضراء أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة يتضمن في واقع الأمر وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب منه أن يمسك بالمكعب وذلك على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب من الطفل أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن، أي أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد أن ينتهي منها إلى الخطوة التالية التي نحددها أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .
5 - أن نعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن

نسأله على سبيل المثال عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في أسئلتنا التي نوجهها إليه من جهة أخرى أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربعة درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذلك .

ويعتبر الطفل في واقع الأمر ممن يعانون من قصور في أي من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد من جانب آخر ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل .

**4 - البرنامج التدريبي المستخدم**

**إعداد / الباحث**

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على ألعاب الأطفال والتي أعدها الباحث بغرض تدريب أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادىء والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم ، ومن واقع بيئتهم ، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة ، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها ، وأن يتم تقديم التعزيز أو

التدعيم اللازم في حينه ، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا ، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة ، وأن نقوم بمساعدة الطفل على أداء المهمة المستهدفة إذا تطلب الأمر ذلك ، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً . وفضلاً عن ذلك فإنه يراعى أهم المبادىء الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المبكر لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث Smith, S.(2000) والتي عرضنا لها من قبل ، إضافة إلى ما أقره سكروجز Scruggs (2002) من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية على مدى 70 جلسة بواقع أربع جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات ، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى عشر جلسات تهدف إلى إعداد الأطفال لتقبل التدريب المقدم لهم ، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف ، وتهيئة الأطفال لتلقي البرنامج ، والتقييم. وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال ، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم ، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلسات الباقية تقديم شرائط كاسيت مسجل عليها أصوات بعض الطيور ، وأصوات بعض الحيوانات وكان يقوم الأطفال بتقليدها ، ثم تقديم بعض أناشيد الأطفال وتقليد الأصوات المتضمنة فيها . وتم تخصيص آخر جلستين للتقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب ، والتكرار ، والتوجيه اللفظي ، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة ، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة ، واستخدام التغذية

الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج ستين جلسة موزعة على المهارات المتضمنة ، فتم تخصيص الجلسات الخمس عشرة الأولى منها لتدريب الأطفال على التعرف على الأشكال والألوان ، والتمييز بينها ، وتسمية الأشكال ، والألوان ، وتصنيف الألعاب المقدمة بحسب الشكل ، ثم بحسب اللون ، ثم وفقاً للشكل واللون معاً . وتم تخصيص آخر جلستين في الجلسات المحددة للتقييم بحيث لا ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يكون قد أجاد ما تم تقديمه له في المرحلة السابقة . أما الجلسات العشر التالية فقد تم تخصيصها للتدريب على التعرف على الأرقام من 1 - 10 وتسميتها ، والتمييز بينها ، والتغني بها ، وتصنيف الألعاب وفقاً للعدد علماً بأنه قد تم خلال كل جلسة من الجلسات الخمس الأولى تقديم رقمين اثنين وتدريب الأطفال على التمييز بينها ، وبين الألوان التي كانت تستخدم في سبيل ذلك ، والأشكال التي كانت توضع فيها ، وتحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بها ، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم ، وإعدادهم للجلسات التالية .

وفي حين تم تخصيص الجلسات الخمس وثلاثين التالية للتدريب على الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف فقد كان الأساس فيها هو التعرف على أربع حروف في كل جلسة ، وتسمية كل منها ، وإدراكه ، والتعرف على شكله ، ولونه ، والنطق به ، والتمييز بين الأصوات ، وتكرارها ، وتجزئة الكلمة إلى فونيمات ، والتغني بذلك وفق ما كان يتم تقديمه من خلال شريط الكاسيت المستخدم . وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم وضع الفونيمات معاً لتشكيل كلمات تتضمن نوعاً من السجع ، والنطق بالكلمات التي تتضمن ما يتم التدريب عليه من حروف مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها الأطفال ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة ، وتصويب الأخطاء ، واتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة

الذات، وتصويب الأخطاء ، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كاستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum وفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان وآخرون Rayan et.al. والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (2003) كالتالي :

1 - يقوم النموذج ( الباحث أو المعلم ) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع .

2 - يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدي الدور ذاته تحت إشراف النموذج .

3 - يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .

4 - يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار " ما الذي يجب أن أفعله؟ " .

5 - يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلستين للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج ، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار ، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام . أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات العشر الأخيرة ، وتم خلالها إعادة التدريب خلال ست جلسات على الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف ، وخلال الجلسات الأربع التالية على التعرف على الأرقام ، والأشكال، والألوان . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبد الله (2000) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج ، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة ، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج.

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من

المحكمين ، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة (ن=3) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة ، وقام بقياس مهاراتهم تلك قبل تطبيق البرنامج وبعده. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدام فى تحسين مستوى هذه المهارات لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

**جدول (3) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن =3 )**

| المهـــــارة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | الإشارات | | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الفونولوجى | صفر<br>2.00 | صفر<br>6.00 | -<br>+<br>= | 0<br>3<br>0 | صفر | 1.633- | 0.05 |
| التعرف على الحروف | صفر<br>2.00 | صفر<br>6.00 | -<br>+<br>= | 0<br>3<br>0 | صفر | 1.633- | 0.05 |
| التعرف على الأرقام | صفر<br>2.00 | صفر<br>6.00 | -<br>+<br>= | 0<br>3<br>0 | صفر | 1.604- | 0.05 |
| التعرف على الأشكال | صفر<br>2.00 | صفر<br>6.00 | -<br>+<br>= | 0<br>3<br>0 | صفر | 1.604- | 0.05 |
| التعرف على الألوان | صفر<br>2.00 | صفر<br>6.00 | -<br>+<br>= | 0<br>3<br>0 | صفر | 1.604- | 0.05 |
| المجموع | صفر<br>2.00 | صفر<br>6.00 | -<br>+<br>= | 0<br>3<br>0 | صفر | 1.633- | 0.05 |

**ثالثا : منهج الدراسة والتصميم التجريبى :**

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبى باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبى يقوم على العديد من الأنشطة والمهام (كمتغير مستقل) فى تحسين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون

من قصور في تلك المهارات ( كمتغير تابع ) . كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

**رابعاً : خطوات الدراسة :**

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .

2 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال السنة الثانية بالروضة .

3 - اختيار أفراد العينة من بين أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في تلك المهارات .

4 - إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة .

5 - إعداد البرنامج التدريبي المستخدم لأعضاء المجموعة التجريبية ، والتأكد من صلاحيته .

6 - إجراء القياس القبلي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأفراد العينة .

7 - تطبيق البرنامج التدريبي على أعضاء المجموعة التجريبية .

8 - إجراء القياس البعدي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأفراد العينة .

9 - إجراء القياس التتبعي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج .

10 - إعطاء درجة للاستجابات ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة .

11 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

12 - صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج.

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ الباحث إليها في سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية :

- اختبار مان – وتيني . Mann-Whitney (U)
- اختبار ويلكوكسون . Wilcoxon (W)
- قيمة Z.

## النتائج

### أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ثلاث أساليب لابار امترية هى اختبار مان – وتينى (U) ، وويلكوكسون (W)، وقيمة Z. ويعرض الجدول التالى لنتائج هذا الفرض.

**جدول (4) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن1 - ن2 - 5)**

| المهـــــارة | التجريبية | | الضابطة | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| الإدراك الفونولوجى | 7.60 | 38.00 | 3.40 | 17.0 | 2.0 | 17.0 | 2.226- | 0.05 |
| التعرف على الحروف | 7.80 | 39.00 | 3.20 | 16.0 | 1.0 | 16.0 | 2.447- | 0.01 |
| التعرف على الأرقام | 7.60 | 38.00 | 3.40 | 17.0 | 2.0 | 17.0 | 2.220- | 0.05 |
| التعرف على الأشكال | 7.80 | 39.00 | 3.20 | 16.0 | 1.0 | 16.0 | 2.471- | 0.01 |
| التعرف على الألوان | 8.00 | 40.00 | 3.00 | 15.0 | 00 | 15.0 | 2.660- | 0.01 |
| المجموع | 8.00 | 40.00 | 3.00 | 15.0 | 00 | 15.0 | 2.627- | 0.01 |

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند 0.05 بالنسبة لمهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الأرقام ، ودالة عند 0.01 بالنسبة لباقى المهارات فضلاً عن مجموعها الكلى ، وأن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى المجموعة التجريبية حيث كانت متوسطات درجات

المجموعة التجريبية (35.6-6.6-6-5.6-8.2-9.2) على التوالى ، بينما كانت متوسطات درجات المجموعة الضابطة (20.8-3.4-2.8-3.2-5.2-6.2) على التوالى . وبالتالى فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول .

**ثانياً : نتائج الفرض الثانى :**

ينص الفرض الثانى على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح القياس البعدى » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

**جدول (5) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=5)**

| المهـــارة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | الإشارات | | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الفونولوجى | صفر<br>2.50 | صفر<br>10.00 | -<br>+<br>= | 0<br>4<br>1 | صفر | 1.999- | 0.05 |
| التعرف على الحروف | صفر<br>2.50 | صفر<br>10.00 | -<br>+<br>= | 0<br>4<br>1 | صفر | 1.991- | 0.05 |
| التعرف على الأرقام | صفر<br>2.50 | صفر<br>10.00 | -<br>+<br>= | 0<br>4<br>1 | صفر | 1.996- | 0.05 |
| التعرف على الأشكال | صفر<br>3.00 | صفر<br>15.00 | -<br>+<br>= | 0<br>5<br>0 | صفر | 2.121- | 0.05 |
| التعرف على الألوان | صفر<br>3.00 | صفر<br>15.00 | -<br>+<br>= | 0<br>5<br>0 | صفر | 2.070- | 0.05 |
| المجموع | صفر<br>3.00 | صفر<br>15.00 | -<br>+<br>= | 0<br>5<br>0 | صفر | 2.032- | 0.05 |

قيمة W الجدولية عند (ن=5 ، 0.05 = صفر )

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.05 بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين وذلك لصالح المتوسطات الأكبر وهي متوسطات القياس البعدي حيث كانت متوسطات الدرجات فيه (35.6-6.6-6-5.6-8.2-9.2) على التوالي ، بينما كانت متوسطات درجات القياس القبلي (21.2-3-3.2-3.2-5-6.8) على التوالي . وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني .

**ثالثاً : نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في اختبار صحة الفرض السابق ، ويعرض الجدول التالي لنتائج هذا الفرض .

**جدول (6) قيم w, z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=5)**

| المهـــــــارة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | الإشارات | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الفونولوجي | 3.25<br>2.83 | 6.50<br>8.50 | 2 -<br>3 +<br>0 = | 6.50 | 0.271- | غير دالة |
| التعرف على الحروف | 2.25<br>2.75 | 4.50<br>5.50 | 2 -<br>2 +<br>1 = | 4.50 | 0.184- | غير دالة |
| التعرف على الأرقام | 3.50<br>2.67 | 7.00<br>8.00 | 2 -<br>3 +<br>0 = | 7.00 | 0.135- | غير دالة |
| التعرف على الأشكال | 2.00<br>1.00 | 2.00<br>1.00 | 1 -<br>1 +<br>3 = | 2.00 | 0.447- | غير دالة |
| التعرف على الألوان | 2.00<br>3.00 | 4.00<br>6.00 | 2 -<br>2 +<br>1 = | 4.00 | 0.378- | غير دالة |
| المجموع | 2.00<br>4.00 | 7.00<br>8.00 | 3 -<br>2 +<br>0 = | 8.00 | 0.135- | غير دالة |

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

**رابعاً : نتائج الفرض الرابع :**

ينص الفرض الرابع على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع فى الفرض السابق ، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

**جدول (7) قيم W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=5)**

| المهـــــارة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | الإشارات | | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الفونولوجى | 2.50<br>3.75 | 7.50<br>7.50 | -<br>+<br>= | 3<br>2<br>0 | 7.50 | صفر | غير دالة |
| التعرف على الحروف | 1.50<br>3.00 | 3.00<br>3.00 | -<br>+<br>= | 2<br>1<br>2 | 3.00 | صفر | غير دالة |
| التعرف على الأرقام | 2.00<br>2.00 | 2.00<br>4.00 | -<br>+<br>= | 1<br>2<br>2 | 2.00 | 0.577- | غير دالة |
| التعرف على الأشكال | 3.00<br>1.00 | 3.00<br>3.00 | -<br>+<br>= | 1<br>2<br>2 | 3.00 | صفر | غير دالة |
| التعرف على الألوان | 1.50<br>1.50 | 1.50<br>1.50 | -<br>+<br>= | 1<br>1<br>3 | 1.50 | صفر | غير دالة |
| المجموع | 2.25<br>2.75 | 4.50<br>5.50 | -<br>+<br>= | 2<br>2<br>1 | 4.50 | 0.184- | غير دالة |

ويتضح مـن الجـدول عـدم وجـود فـروق دالـة بين متوسطـات رتب الدرجـات في القياسين البعـدى والتتبعـى للمجموعـة التجريبيـة وهـو مـا يحقق صحـة هــذا الفرض .

**خامساً : نتائج الفرض الخامس :**

ينص الفرض الخامس على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء التحليلات الإحصائية على درجاتهم فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى التى تم الحصول عليها من المدرسة وذلك فى كل من اللغة العربية ، والحساب ، والمجموع الكلى للدرجات باستخدام اختبار مان – وتينى(U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z . ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

**جدول(8) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بن متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى (ن1- ن 2-5 )**

| المـــادة | التجريبية | | الضابطة | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| اللغة العربية | 8.00 | 40.00 | 3.00 | 15.00 | صفر | 15.00 | 2.611- | 0.01 |
| الحساب | 8.00 | 40.00 | 3.00 | 15.00 | صفر | 15.00 | 2.627- | 0.01 |
| المجموع | 8.00 | 40.00 | 3.00 | 15.00 | صفر | 15.00 | 2.611- | 0.01 |

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى المجموعة التجريبية حيث كانت متوسطات درجات الأطفال فيها (32-29.8-126) على التوالى، بينما كانت متوسطات درجات المجموعة الضابطة (20.8-12.2-83.6) على التوالى وهو الأمر الذى يعكس تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية من ناحية ، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى ، وهوما يؤكد فعالية

البرنامج المستخدم في الحد من الآثار السلبية لقصور المهارات قبل الأكاديمية ، ويحقق بالتالي صحة هذا الفرض .

## مناقشة النتائج وتفسيرها

يشير عادل عبد الله (2005) إلى أن قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يؤثر سلباً على أهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تواجههم العديد من المشكلات أو الصعوبات حال التحاقهم بالمدرسة إذ يمكن من خلال هذا القصور في تلك المهارات التنبؤ بما يمكن أن تصير إليه الأمور لاحقاً حيث ينبيء مثل هذا القصور كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يتعرض الطفل لها عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية ، كما أن هذه الصعوبات تتباين اعتماداً على نمط ذلك القصور بالروضة . وغالباً ما تؤدى برامج التدخل في هذا الإطار إلى نتائج إيجابية حيث تحد من الآثار السلبية المحتملة لمثل هذا القصور إذ أوضحت دراسة ليفستيد وآخرين (2004) .Leafstedt et.al أن تدريب أطفال الروضة على الإدراك الفونولوجى يؤدى إلى ارتفاع مستوى أدائهم اللغوى اللاحق ، ويشير مانيس وآخرين (Manis et . al. (2004 إلى أن ذلك من شأنه أن يؤدى إلى تطور مهاراتهم في التعرف على الكلمات والفهم القرائى ، كما يؤدى أيضاً إلى تطور لغتهم التعبيرية . وترى ما كنايت وآخرون (2001) .Mcknight et.al أنه يساعد الأطفال على إدراك الفونيمات ، ويسهم في تطور قدرتهم اللاحقة على القراءة ، ويؤكد ودوارد وآخرون (Woodward et. al. ( 2002 على أن تلك البرامج التي يتم إعدادها وتقديمها لعلاج صعوبات التعلم في الحساب من شأنها أن تسهم في مساعدة الطفل على حل المسائل الحسابية المختلفة . ويتفق دوفرتي وآخرون (Daugherty et.al.(2001 معهم في ذلك حيث يرون أن مثل هذه البرامج تساعد الأطفال على إدراك الأعداد والقيام بعملية العدد بشكل صحيح . ويرى جورتر - ريو واندرسون (Gorter - Reu &(1998 Anderson أن تلك البرامج لها أهمية كبيرة في هذا الصدد حيث تعمل على تحسين قدرة الطفل على إدراك الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وهو ما يسهم في

التغلب على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يكون من المحتمل أن يتعرض لها مثل هؤلاء الأطفال .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم فى تحسين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى تلك المهارات التى تتمثل فى الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتلك المهارات لصالح المجموعة الضابطة ، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى وذلك فى كل المهارات قبل الأكاديمية المتضمنة والدرجة الكلية . وتتفق مثل هذه النتائج فى مجملها مع نتائج دراسات فون وآخرين Vaughn et.al.(2005) ، وجيربر وآخرين (2004) Gerber et.al. ، وليفستيد وآخرين ( 2004 ) Leafstedt et.al. ، ومانيس وآخرين (2004) Manis, et.al. ووودوارد وآخرين Woodward (2002)et.al . كما أنها تتفق فضلاً عن ذلك مع نتائج دراسات ماكنايت وآخرين (2001) Mcknight et.at. ، ودوفرتى وآخرين (2001)Daugherty et.al ، وماكنيل وفاولر ( 1999 ) McNeill & Fowler ، وجورتر - ريو وأندرسون Gorter-Reu & Anderson (1998) ، وباربارا فورمان وآخرين (1997) Foorman, B. et.al ، وجونسون (1996) Johnson ، وهوبرج وبلانتى (1992) Hoberg & Plante ، وبلاتشمان (1991) Blachman وهو الأمر الذى يمكن تفسيره بأن البرنامج المستخدم بما يضمه من أنشطة ، ومهام مختلفة تتركز أساساً حول ألعاب الأطفال قد أدى إلى مساعدة الأطفال على الإدراك الفونولوجى فأصبح بمقدورهم التعرف على الفونيمات المختلفة ، كما ساعدهم فى التعرف على الحروف وتسميتها فضلاً عن معرفة ألوان وأشكال الألعاب ، والقدرة على عدها ، ومعرفة الأعداد وتسميتها إذ أن اللجوء إلى ألعاب الأطفال فى هذا الصدد قد ساهم فى انغماس هؤلاء الأطفال فى البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله ، كما أن الفنيات المتبعة فى سبيل ذلك

من نمذجة ، ومراقبة للذات ، وتعلم ذاتى ، وتصحيح الأخطاء ، والتدعيم قد ساعدت كثيراً فى تحقيق مثل هذه النتائج .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتى لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أى تغير له دلالته وذلك فى مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة فى حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثانى أنه قد حدث تحسن دال فى مستوى تلك المهارات للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لهذه المهارات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التى تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذى ساهم بشكل أساسى فى استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبد الله (2000) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة ، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه ، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن ، وساهم كما يتضح من نتائج الفرض الخامس فى تحسن تلك الدرجات التى حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية فى اختبار نهاية العام بالصف الأول الابتدائى وذلك بعد حوالى عام من حصولهم على هذا التدريب فى حين انخفضت درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة سواء فى اللغة العربية ، أو الحساب ، أو المجموع الكلى للدرجات مما يدل على تعرضهم بالفعل لصعوبات تعلم أكاديمية تمثلت المؤشرات الدالة عليها فى ذلك القصور الذى تعرض له مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة وهو الأمر الذى يؤكد من جانب آخر على أن التدخلات المختلفة وخاصة التدخلات المبكرة لعلاج القصور فى المهارات قبل الأكاديمية عادة ما يكون من شأنها الحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على ذلك الوضع ،وتجنب حدوث صعوبات بقدر الإمكان ، وتفادى ما قد يترتب عليها من سلبيات من أهمها الفاقد أو الهدر التعليمى الذى كان من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتحقق حينئذ .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية استخدام برامج تدريبية مماثلة تختص بتناول جوانب أخرى من جوانب القصور التى يتعرض لها أطفال الروضة بما يمكن أن يسهم فى الحد من الآثار السلبية التى قد تنجم عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

**التوصيات**

صاغ الباحث التوصيات التالية فى ضوء ماأسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

1 - إعداد المتخصصين فى الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم .

2 - تقديم برامج التوعية الأسرية اللازمة فى هذا الإطار ، والحفاظ على التواصل بين الأسرة والروضة لتحقيق مصلحة الطفل .

3 - الاهتمام بالاكتشاف المبكر للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم وتشخيصها .

4 - تحديد جوانب القصور لدى الطفل بشكل دقيق .

5 - تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة وعدم التأخر فى علاج أوجه القصور تلك.

6 - الاهتمام باللجوء إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم .

7- متابعة الأطفال الذين نقدم لهم البرامج وذلك بعد الانتهاء منها حتى نتأكد من استمرار استفادتهم منها .

## ملخص

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل فى الأساس على علاج أوجه القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمى حتى نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من انتهاء البرنامج، ومن ثم فإن هذه الدراسة تعمل على اختبار فعالية ذلك البرنامج فى هذا الخصوص. وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثانى بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن لايأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين، ومتجانستين فى العمر الزمنى، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى. وبعد التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائى بنفس المدرسة تم القيام فى نهاية العام الدراسى بمقارنة درجاتهم فى الاختبارات التى أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم الأكاديمية.

وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند 0.05 بالنسبة لمهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الأرقام، وعند0.01 بالنسبة لباقى المهارات فضلاً عن مجموعها الكلى وذلك لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة عند 0.05 بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى ذات القياسين، ولابين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى. وفضلاً عن ذلك فقد

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى لصالح المجموعة التجريبية وهو الأمر الذى يعكس تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من ناحية، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى.

* * *

## مراجع الفصل السابع

1- أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري (2000) ، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

2- عادل عبد الله محمد (2005) : الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة م 1 ، ع2.

3 - عادل عبد الله محمد (2000) : العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات. القاهرة ، دار الرشاد .

4 - عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005) : قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، 31/1 - 2/2.

5 - عادل عبد الله محمد وصفيناز أحمد كمال (2005) : قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . المؤتمر السنوي الثالث عشر لكلية التربية جامعة حلوان 13 - 3/14 .

6 - عبد الجبار توفيق (1985) : التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعملية ، ط 2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

7- فؤاد البهي السيد (1979) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط 3 . القاهرة، دار الفكر العربي .

8 - لويس كامل مليكة (1998) : دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى ، ط 2 - القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس .

9 - محمد بيومي خليل (2000) : استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في « محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .

10- محمود عوض الله سالم ، ومجدى محمد الشحات ، وأحمد حسن عاشور (2003)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

11. Blachman. Benita A.(1992) : Early intevention for children's reading problems : Clinical applications of the research in phonological awareness, Topics in Languaue Disorders, v12, al, pp.51-65.

12. Daugherty , Stefanie; Gresham- Brown, Jennifer; & Hemmeter , Mary Louise (2001) ; the effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoohers with developmental delays . Topics in Early Childhood Special Education , v21, n4, pp. 213 - 221

13. Foorman, Barbara R. et.al (1997) ; Early instructions for children with reading problems ; Study designs and preliminary findings, Learning Disabilities ; A Multi-disciplinary Journal, v6,nl,pp.63-71.

14. Foorman, B..R ; Francis . D.I ; Shaywitz, S.E ;Shaywitz, B.A. ; & Fletcher J.M. (1997) ; The case for early reading intervention. In B. Blachman (ed) ; Foundations of reading acquisition and dyslexia; Implications for early intervenions (pp.243-264) . Mahwah , NJ; Erlbaum .

15. Gerber ,Michael M.; jimenez , Terese ; Leafstedt, Jill; Villaruz. Jessica; Richards, Catherine; & English, Judy ( 2004 ) ; English reading effects of small - group intensive intervention in Spanish for K-1 English Learners. Learning Disabilities Research and practice, v19,n4.

16. Gorter- Reu, Maralee S.& Anderson, Jean Marie (1998); Exceptional Home kits, home visits, and more ! . Young Children, v53,n3,pp.71-74.

17. Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M.(2003) ; Exceptional learners ; Introduction to special education. 9th ed., New York : Allyn & Bacon .

18. Hoberg, Rosemary & plante, Donna (1992); Learning about frogs :An integrated curricular unit . Insights Into Open Education, v24, n5 ,pp. 62-79 .

19. Johnson ,Judy A. (1996) ; Reading recovery ; Early intervention. Unpublished MA. Dissertation, University of south Carolina ..

20. Keogh,B,K & Glover, A. (1980) ; Research needs in the study of early identification of children with learning disabilities . Thalamus (Newsletter of the International Academy for Research in Learning Disabilities )

21. Leafstedt, Jill ; Richards, Catherine R.& Gerber, Michael M.(2004) ; Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English learners .Learning

Disabilities Research and Practice, v19,n4.

22. Lerner, J.W.(2000) ;Learning Disabilities : Theories, diagnoses, and teaching strategies, 8th ed . Boston; Houghton Mifflin .

23. Manis, Franklin R; Landsey. Kim A.;& Bailey, Caroline E.(2004) ; Development of reading in grades K-2 in Spanish - speaking English Language learners. Learning Disabilities Research and practice,v19, n4.

24. Mantzicopoulos , P . & Morrison . D . ( 1994 ) ; Early prediction of reading achievement: Exploring the relationship of cognitive and noncognitive , measures to inaccurate classifications of at-risk status. Remedial and Special Education, v15, n4, pp. 244 - 251.

25. McKnight, Caroline G;Lee Steven W.;& Schowengerdt, Richard (2001) ; Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers : A comparison study . Unpublished MA. Dissertation, University of south Carolina .

26. McNeill, Joyce H. &Fowler, Susan A. (1999); Let's talk : Encouraging mother-child conversations during story reading, Journal of Early Intervention, v22, n1, pp. 51-69 .

27. Mills,Heidi &O' Keefe. Timothy (1990) ; Accessing potential lessons from an at-risk six - year- old .Insights Into Open Education, v23, n2, pp.51- 59 .

28. National Institute of Mental Health (2000); Learning Disabilities: Multidisciplinary reaearch centers , Washington, DC., NIMH.

29. Scruggs, Thomas E. (2002). On babies and bathwater : Addressing the problem of learning disabilities . Learning Disability Quarterly ,v18, n2.

30. Smith. Sandra (2000); Is my child Kindergarten ready ? Long Beach . California. pediatric Medical Center.

31 . Torgesen, J.K (2001) : Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing. Washington. DC.,U.S. Department of Education .

32. Vaughn. Sharon ; Mathes, Patricia G.; Linan, Thompson , Sylvia ; & Francis , David J. (2005) ; Teaching English language learners at- risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. Learning Disabilities Research and Practice, v20, n1.

33. Western Australian Ministry of Education (1993) : Empirical validation of the first

steps spelling and writing continua . Victoria, Australian Council for Educational Research .

34. Woodward , John : Voorhies , Jill ; Baxter , Juliet ; & Wong Jennifer ( 2002 ) ; We talk about it, but do they get it ? Learning Disabilities Research and Practice, v17, n3.

* * *

# فهرس الكتاب

| | |
|---|---|
| إهداء | ٧ |
| مقدمة | ٩ |
| المحتويات | ١٥ |
| **الفصل الأول : قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم** | ١٧ - ٥٣ |
| مقدمة | ١٩ |
| الإطار النظرى | ٢٠ |
| المصطلحات | ٢٧ |
| أهداف الدراسة | ٢٨ |
| مشكلة الدراسة | ٢٩ |
| أهمية الدراسة | ٢٩ |
| الدراسات السابقة | ٣٠ |
| تعقيب على الدراسات السابقة | ٣٤ |
| فروض الدراسة | ٣٥ |
| خطة الدراسة وإجراءاتها | ٣٥ |
| أولاً : العينة | ٣٥ |
| ثانياً : الأدوات | ٣٦ |
| ثالثاً : خطوات الدراسة | ٣٩ |
| نتائج الدراسة | ٤٠ |
| مناقشة النتائج وتفسيرها | ٤٤ |
| التوصيات | ٤٧ |
| ملخص | ٤٨ |
| مراجع الفصل الأول | ٥٠ |
| **الفصل الثانى : النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** | ٥٣ - ١١٨ |
| مقدمة | ٥٥ |

| | |
| --- | --- |
| الإطار النظرى | ٥٦ |
| المصطلحات | ٦٧ |
| أهداف الدراسة | ٦٨ |
| مشكلة الدراسة | ٦٩ |
| أهمية الدراسة | ٦٩ |
| الدراسات السابقة | ٧١ |
| تعقيب على الدراسات السابقة | ٧٥ |
| الفروض | ٧٦ |
| خطة الدراسة وإجراءاتها | ٧٦ |
| أولاً : العينة | ٧٦ |
| ثانياً : الأدوات | ٨٣ |
| ثالثاً : خطوات الدراسة | ٩٤ |
| النتائج | ٩٤ |
| مناقشة النتائج وتفسيرها | ٩٧ |
| التوصيات | ١٠١ |
| ملخص | ١٠٢ |
| مراجع الفصل الثانى | ١٠٤ |
| **الفصل الثالث : بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** | ١١٩ - ١٩٠ |
| مقدمة | ١٢١ |
| الإطار النظرى | ١٢٢ |
| المصطلحات | ١٣٦ |
| أهداف الدراسة | ١٣٨ |
| مشكلة الدراسة | ١٣٩ |
| أهمية الدراسة | ١٤٠ |
| الدراسات السابقة | ١٤١ |
| تعقيب على الدراسات السابقة | ١٤٨ |
| الفروض | ١٤٩ |
| خطة الدراسة وإجراءاتها | ١٥٠ |
| أولاً: العينة | ١٥٠ |
| ثانياً: الأدوات | ١٥٥ |

| | |
|---|---|
| ثالثاً: خطوات الدراسة | ١٦٩ |
| النتائج | ١٧٠ |
| مناقشة النتائج وتفسيرها | ١٧٩ |
| التوصيات | ١٨٤ |
| ملخص | ١٨٥ |
| مراجع الفصل الثالث | ١٨٧ |
| **الفصل الرابع : المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** | ١٩١ - ٢٣٨ |
| مقدمة | ١٩٣ |
| الإطار النظرى | ١٩٤ |
| المصطلحات | ١٩٧ |
| أهداف الدراسة | ١٩٩ |
| مشكلة الدراسة | ٢٠٠ |
| أهمية الدراسة | ٢٠٠ |
| الدراسات السابقة | ٢٠٢ |
| تعقيب على الدراسات السابقة | ٢٠٧ |
| الفروض | ٢٠٧ |
| خطة الدراسة وإجراءاتها | ٢٠٨ |
| أولاً : العينة | ٢٠٨ |
| ثانياً: الأدوات | ٢١٥ |
| ثالثاً: خطوات الدراسة | ٢٢٥ |
| النتائج | ٢٢٦ |
| مناقشة النتائج وتفسيرها | ٢٢٩ |
| التوصيات | ٢٣٣ |
| ملخص | ٢٣٤ |
| مراجع الفصل الرابع | ٢٣٦ |
| **الفصل الخامس : الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم** | ٢٣٩ - ٢٨٢ |
| مقدمة | ٢٤١ |
| الإطار النظرى | ٢٤٣ |
| المصطلحات | ٢٤٧ |

أهداف الدراسة ٢٤٩
مشكلة الدراسة ٢٤٩
أهمية الدراسة ٢٥٠
الدراسات السابقة ٢٥١
تعقيب على الدراسات السابقة ٢٥٦
الفروض ٢٥٧
خطة الدراسة وإجراءاتها ٢٥٧
أولاً: العينة ٢٥٧
ثانياً: الأدوات ٢٥٨
ثالثاً: خطوات الدراسة ٢٦٥
نتائج الدراسة ٢٦٦
مناقشة النتائج وتفسيرها ٢٧٠
التوصيات ٢٧٣
ملخص ٢٧٤
مراجع الفصل الخامس ٢٧٦
**الفصل السادس: قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة** ٢٨٣ - ٣٢٢
مقدمة ٢٨٥
الإطار النظري ٢٨٦
المصطلحات ٢٨٩
أهداف الدراسة ٢٩١
مشكلة الدراسة ٢٩١
أهمية الدراسة ٢٩٢
الدراسات السابقة ٢٩٣
تعقيب على الدراسات السابقة ٢٩٩
الفروض ٣٠٠
خطة الدراسة وإجراءاتها ٣٠٠
العينة ٣٠٠
الأدوات ٣٠٣
خطوات الدراسة ٣٠٧
نتائج الدراسة ٣٠٨

| | |
|---|---|
| مناقشة النتائج وتفسيرها | ٣١٣ |
| التوصيات | ٣١٦ |
| ملخص | ٣١٧ |
| مراجع الفصل السادس | ٣٢٠ |
| **الفصل السابع: فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** | ٣٢٣ - ٣٧٠ |
| مقدمة | ٣٢٥ |
| الإطار النظري | ٣٢٥ |
| المصطلحات | ٣٣١ |
| أهداف الدراسة | ٣٣٣ |
| مشكلة الدراسة | ٣٣٣ |
| أهمية الدراسة | ٣٣٤ |
| الدراسات السابقة | ٣٣٥ |
| تعقيب عام على الدراسات السابقة | ٣٤٢ |
| الفروض | ٣٤٣ |
| خطة الدراسة وإجراءاتها | ٣٤٣ |
| أولاً: العينة | ٣٤٣ |
| ثانياً: الأدوات | ٣٤٥ |
| ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي | ٣٥٤ |
| رابعاً: خطوات الدراسة | ٣٥٥ |
| النتائج | ٣٥٦ |
| مناقشة النتائج وتفسيرها | ٣٦١ |
| التوصيات | ٣٦٤ |
| ملخص | ٣٦٥ |
| مراجع الفصل السابع | ٣٦٧ |
| **فهرس الكتاب** | ٣٧١ - ٣٧٥ |

عربية للطباعة والنشر
٧-١٠ شارع السلام أرض اللواء المهندسين تليفون : ٣٢٥٩٠٩٨ - ٣٣ - ٣٦٥١٠

يتضمن الكتاب الحالي سبعة فصول تمثل جميعاً دراسات منشورة أردنا أن نقدم أفكاراً محددة من خلالها، وأن نسهم أولاً في فك الاشتباك بين المفاهيم المتداخلة في هذا الميدان الهام، وأن نسهم بعد ذلك في توفير إطار نظري متكامل لصعوبات التعلم في مرحلة الروضة وهو الموضوع الذي تكاد تخلو المكتبة العربية من أي كتابات فيه إلا فيما ندر ولذلك فقد كانت ولاتزال هنالك حاجة ملحة لتقديم هذا الموضوع إلى الباحثين، والدارسين العرب، والأخصائيين في هذا المجال فضلاً عن أولياء أمور مثل هؤلاء الأطفال وهو الأمر الذي نرجو أن يكون هو البداية الحقيقية للتناول العلمي الثاقب لهذه الشريحة العمرية في هذا الموضوع رغم حداثته. وقد جاءت هذه الفصول على النحو التالي:

1 - قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.

2 - النمو العقلي المعرفي وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.

3 - بعض المتغيرات أو العمليات المعرفية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.

4 - المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.

5 - الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.

6 - قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللا

7 - برنامج للتدخل المبكر للحد من الآثار السلبية المترتبة على قصور المهارات الأكاديمية لأطفال الروضة.

[redacted]

[redacted]